

Mercedes Guillén Moliner

El comentario de la obra de arte  
como procedimiento de  
enseñanza-aprendizaje: estudio  
de dos casos en 2º de Bachillerato

Departamento

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias  
Humanas y Sociales

Director/es

Rivero Gracia, María Pilar

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



**Universidad**  
Zaragoza

Tesis Doctoral

**EL COMENTARIO DE LA OBRA DE  
ARTE COMO PROCEDIMIENTO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:  
ESTUDIO DE DOS CASOS EN 2º DE  
BACHILLERATO**

Autor

Mercedes Guillén Moliner

Director/es

Rivero Gracia, María Pilar

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

2016





**Universidad**  
Zaragoza

## Tesis Doctoral

El comentario de la obra de arte como  
procedimiento de enseñanza-aprendizaje.  
Estudio de dos casos en 2º de Bachillerato

Autora

Mercedes Guillén Moliner

Directora

M.<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia

Doctorado en Educación

2016



**“Uno de los propósitos del profesor es tratar de construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que le permitan al estudiante transitar por un proceso de aprendizaje en el que pueda indagar, construir y proponer”**

González Valencia, 2010: 168





## **NOTA CONGRATULATORIA**

Mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible el desarrollo de la presente tesis doctoral; con especial atención, a los profesores que amablemente han colaborado. Me gustaría plasmar mi gratitud, a quienes desinteresada y anónimamente han respondido al cuestionario a nivel nacional, dado a conocer a través de Clío en red y a Diego Sobrino, así como a mis compañeros, y en muchos casos amigos, que han dedicado una parte de su valioso tiempo en responder a las preguntas planteadas.

Querría prestar especial atención en mis agradecimientos a los dos docentes protagonistas de los dos estudios de caso desarrollados. Me han permitido acceder a sus aulas y a su forma de enseñar, cediendo parte de su tiempo. Sin su predisposición, trabajo, dedicación y participación, no hubiese sido posible mi trabajo.

En último lugar y sin por ello restarle valor, agradecer a Pilar Rivero su papel de guía, su colaboración, apoyo y dirección y como no, a todos mis seres cercanos, cuyo sostén incondicional, día a día, se ha convertido en el pilar de este largo proceso; especialmente en los momentos en los que parecía más complicado continuar con la investigación.



# ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>15</b>
1.1	INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO .....	17
<b>2</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
2.1	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LO LARGO DE LA HISTORIA .....	27
2.1.1	INTRODUCCIÓN .....	27
2.1.2	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....	28
2.1.3	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD .....	31
2.1.4	IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL ARTE .....	32
2.2	EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO EN EL ÁREA DE HISTORIA DEL ARTE .....	36
2.2.1	INTRODUCCIÓN AL TÉRMINO CURRÍCULUM .....	36
2.2.2	CAMBIOS EN EL CURRÍCULO .....	37
2.2.3	LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EL CURRÍCULO .....	38
2.2.4	PRESENTACIÓN DEL CURRÍCULO LOMCE DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE .....	41
2.3	EL ANÁLISIS DE LA OBRA DE ARTE EN LA ENSEÑANZA .....	46
2.3.1	INTRODUCCIÓN .....	46
2.3.2	REVISIÓN HISTÓRICA E HISTORIOGRÁFICA .....	46
2.3.3	METODOLOGÍAS DE LA HISTORIA DEL ARTE .....	48
2.4	ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE .....	66
2.4.1	EL APRENDIZAJE DEL ARTE .....	66
2.4.2	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS FENÓMENOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS .....	79
2.5	MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS TECNOLÓGICOS .....	89
2.5.1	LOS MATERIALES CURRICULARES. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS .....	89
2.5.2	LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES Y SU RENOVACIÓN .....	90
2.5.3	NUEVOS FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES .....	92
2.5.4	LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO .....	93
2.5.5	LOS APUNTES DE HISTORIA DEL ARTE (2º BACHILLERATO) COMO RECURSO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .....	98
2.5.6	LAS TIC EN LA EDUCACIÓN .....	102
2.5.7	JUSTIFICACIÓN DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN .....	107
2.5.8	CRITERIOS DE CALIDAD PARA LAS TIC .....	108
2.5.9	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC .....	109
2.5.10	UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	114
2.5.11	RECURSOS TIC APLICADOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES .....	122
2.5.11.1	WIKIS: LA WIKI EN CIENCIAS SOCIALES .....	122
2.5.11.2	BLOGS o BITÁCORAS .....	125
2.5.11.3	HERRAMIENTAS COLABORATIVAS: FOROS, CORREO, CHAT .....	128
2.5.11.4	REDES SOCIALES .....	129
2.5.11.5	WEBQUESTS .....	131
2.5.11.6	MAPAS CONCEPTUALES .....	132
2.5.11.7	PORTALES EDUCATIVOS .....	133
2.5.11.8	RECURSOS MULTIMEDIAS EDUCATIVOS .....	135
2.5.11.9	RECURSOS AUDIOVISUALES .....	140
2.5.11.10	PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA (PDI) .....	145
2.5.12	LAS TIC Y LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE .....	147

<b>3</b>	<b>METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN .....</b>	<b>155</b>
3.1	CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN.....	157
3.2	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	157
3.3	FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	159
3.3.1	<i>INTRODUCCIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA EMPLEADA .....</i>	<i>159</i>
3.3.2	<i>LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO FORMA DE INDAGACIÓN INMERSA EN LA REALIDAD.....</i>	<i>165</i>
3.3.3	<i>MODELOS DE INVESTIGACIÓN QUE RECURREN A METODOLOGÍAS CUALITATIVAS.....</i>	<i>166</i>
3.3.4	<i>EL PROBLEMA DE LA VALIDEZ DE LOS RESULTADOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....</i>	<i>167</i>
3.4	MODELO DE INVESTIGACIÓN EN SU FASE INICIAL: CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN.....	171
3.5	MODELO DE INVESTIGACIÓN EN SU FASE PRINCIPAL: ESTUDIO DE CASOS .....	174
3.5.1	<i>ESTUDIO INTRÍNSECO DE CASO .....</i>	<i>176</i>
3.5.2	<i>ESTUDIO INSTRUMENTAL DE CASO .....</i>	<i>178</i>
3.6	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE DATOS.....	180
3.6.1	<i>CUESTIONARIOS.....</i>	<i>180</i>
3.6.1.1	<i>TIPOLOGÍAS DE CUESTIONARIOS.....</i>	<i>180</i>
3.6.1.2	<i>ELECCIÓN DE INFORMANTES .....</i>	<i>183</i>
3.6.1.3	<i>GUIÓN DE CUESTIONARIOS A PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES (GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE) DE 2º DE BACHILLERATO. ....</i>	<i>184</i>
3.6.2	<i>OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA. CUADERNO DE OBSERVACIÓN .....</i>	<i>186</i>
3.6.3	<i>REVISIÓN DOCUMENTAL .....</i>	<i>191</i>
3.6.4	<i>ENTREVISTAS .....</i>	<i>194</i>
3.6.4.1	<i>TIPOLOGÍAS DE ENTREVISTAS .....</i>	<i>194</i>
3.6.4.2	<i>ELECCIÓN DE INFORMANTES .....</i>	<i>199</i>
3.6.4.3	<i>GUIÓN DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES participantes en EL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2 .....</i>	<i>200</i>
3.6.4.4	<i>ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL DOCENTE PARTICIPANTE en el estudio de caso 1 .....</i>	<i>201</i>
3.6.4.5	<i>GUIÓN DE ENTREVISTA GRUPAL AL ALUMNADO PARTICIPANTE.....</i>	<i>203</i>
3.7	CONSIDERACIONES PREVIAS AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN .....	204
3.7.1	<i>CÓDIGO ÉTICO PARA EL ACCESO AL CAMPO .....</i>	<i>204</i>
3.7.2	<i>CÓDIGO ÉTICO PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO Y LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</i>	<i>205</i>
3.7.3	<i>PROBLEMAS POSIBLES.....</i>	<i>206</i>
3.8	CALENDARIO DE TRABAJO. FASES DE LA INVESTIGACIÓN-CRONOGRAMA .....	207
<b>4</b>	<b>ESTUDIO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>209</b>
4.1	FASE INICIAL: CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN .....	211
4.1.1	<i>CUESTIONARIOS A PROFESORERS Y ALUMNOS SOBRE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE.....</i>	<i>211</i>
4.1.1.1	<i>CONOCIMIENTOS GENERALES DE LOS ALUMNOS de LA ASIGNATURA, ANTES DE COMENZAR A ESTUDIARLA.....</i>	<i>211</i>
4.1.1.2	<i>CONOCIMIENTOS DE LA CRONOLOGÍA de las ÉPOCAS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS .....</i>	<i>213</i>
4.1.1.3	<i>CONOCIMIENTO DE LA TERMINOLOGÍA ARTÍSTICA .....</i>	<i>214</i>
4.1.1.4	<i>CAPACIDAD DE LOS ALUMNOS DE ESTABLECER RELACIONES.....</i>	<i>215</i>
4.1.1.5	<i>LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS.....</i>	<i>217</i>
4.1.1.6	<i>COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA .....</i>	<i>218</i>
4.1.1.7	<i>LA MOTIVACIÓN DEL alumnado.....</i>	<i>219</i>
4.1.1.8	<i>EL APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DE LA OBRA DE ARTE .....</i>	<i>226</i>
4.2	REVISIÓN DOCUMENTAL Y MATERIALES UTILIZADOS.....	233
4.2.1	<i>PROGRAMACIÓN HISTORIA DEL ARTE DE 2ºBACHILLERATO.....</i>	<i>233</i>

4.2.1.1	METODOLOGÍA DEL PRIMER ESTUDIO DE CASO .....	233
4.2.1.2	METODOLOGÍA DEL SEGUNDO ESTUDIO DE CASO .....	234
4.3	UN RECURSO TECNOLÓGICO UTILIZADO EN EL PRIMER ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LA WIKI 234	
4.4	LOS LIBROS DE TEXTO EN EL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2 .....	243
4.4.1	EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO DE VICENS VIVES. PRIMER ESTUDIO DE CASO .....	243
4.4.2	EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO DE SANTILLANA. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO.....	244
4.5	OBSERVACIÓN EN EL AULA.....	245
4.5.1	PRIMER ESTUDIO DE CASO. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA EN EL AULA 245	
4.5.1.1	INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	246
4.5.1.2	DESARROLLO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN GRUPOS. ....	248
4.5.1.3	EXPOSICIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE GRUPAL.....	250
4.5.2	VALORACIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE GRUPAL A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA EN EL AULA.....	253
4.5.2.1	ESTUDIO DE CASO 1. ANÁLISIS DEL COMENTARIO DE LA OBRA A TRAVÉS DE LA WIKI y LA EXPOSICIÓN GRUPAL .....	254
4.5.2.2	ESTUDIO DE CASO 2. ANÁLISIS DE LA EXPOSICIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE GRUPAL 264	
4.6	INVESTIGACIÓN EN SU FASE PRINCIPAL. EL ESTUDIO DE CASOS .....	280
4.6.1	PRIMER ESTUDIO DE CASO. UN ESTUDIO INTRÍNSECO DE CASOS.....	280
4.6.2	SEGUNDO ESTUDIO DE CASO. UN ESTUDIO INSTRUMENTAL DE CASO.....	305
4.7	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	309
4.7.1	CARENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS EN HISTORIA DEL ARTE .....	313
4.7.2	LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE .....	318
4.7.3	LOS POSIBLES RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE .....	328
4.7.4	EL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE .....	344
4.7.5	EL COMENTARIO Y EXPOSICIÓN DE LA OBRA DE ARTE EN GRUPOS.....	350
4.7.6	PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE .....	382
4.8	CUESTIONARIOS A PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES (GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE). VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES .....	390
4.8.1	DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES .....	390
4.8.2	DOTACIÓN TECNOLÓGICA DEL CENTRO .....	393
4.8.3	RECURSOS TECNOLÓGICOS.....	395
4.8.4	TRABAJO GRUPAL .....	412
4.8.5	EXPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS ANTE LOS COMPAÑEROS .....	416
4.8.6	CONDICIONANTES HISTORIA DEL ARTE EN 2º DE BACHILLERATO.....	418
4.8.7	METODOLOGÍA UTILIZADA EN 2º DE BACHILLERATO.....	421
<b>5</b>	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>425</b>
5.1	CONCLUSIONES FINALES .....	427
5.2	ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE UTILIZANDO NUEVAS TECNOLOGÍAS (RECURSOS AUDIOVISUALES, PRESENTACIONES MULTIMEDIA Y WIKIS). ....	428
5.3	VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ELABORACIÓN Y/O ELECCIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE .....	440
5.4	IMPACTO DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ACTITUD Y SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS RESPECTO AL DESARROLLO DE LA CLASE Y AL APRENDIZAJE OBTENIDO .....	443

5.5	GUÍA DE PAUTAS PARA UTILIZAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE, DE 2º DE BACHILLERATO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA IMPARTIR LA MATERIA .....	449
<b>6</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>461</b>
6.1	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	463
<b>7</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>479</b>
7.1	ANEXO I: CUESTIONARIO INICIAL ALUMNADO .....	481
7.2	ANEXO II: CUESTIONARIO PROFESORADO .....	483
7.3	ANEXO III. INSTRUMENTO VALORACIÓN MODIFICACIONES COMENTARIO OBRA ARTE WIKI. ESTUDIO DE CASO 1.....	486
7.4	ANEXO IV. INSTRUMENTO VALORACIÓN OBSERVACIÓN EXPOSICIÓN DEL COMENTARIO OBRA ARTE EN EL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2.....	487
7.5	ANEXO V. ENTREVISTA INFORMAL AL PROFESOR (ESTUDIO CASO 1).....	490
7.6	ANEXO VI. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL PROFESOR (ESTUDIO CASO 1).....	493
7.7	ANEXO VII. ENTREVISTA INFORMAL AL PROFESOR (ESTUDIO CASO 2).....	496
7.8	ANEXO VIII. ENTREVISTA GRUPAL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2.....	498
7.9	ANEXO IX. CUESTIONARIO A PROFESORADO DE GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO. ....	501

## **8 ANEXOS EN FORMATO DIGITAL (CD-ROM)**

### **8.1 JUSTIFICANTES ANEXO II—IX**

### **8.2 CODIFICACIÓN CITAS ATLAS-TI**

## **TABLA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1. Cuadro 1. Fases de la investigación .....	160
Ilustración 2. Cuadro 2. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa .....	165
Ilustración 3. Cuadro 3. Clasificación de los diseños de metodología preferentemente cualitativa. ....	167
Ilustración 4. Cuadro 4. Interrelación de las cuestiones investigación, los instrumentos utilizados y las categorías resultantes. ....	171
Ilustración 5. Gráfico 1. Conocimientos de los alumnos, al comienzo del curso, relacionados con la asignatura de Historia del Arte. ....	212
Ilustración 6. Gráfico 2. Conocimientos de Historia del arte, según los alumnos, antes de comenzar la asignatura. ....	212
Ilustración 7. Gráfico 3. Ubicación cronológica de las épocas Histórico-artísticas, por parte de los alumnos, al comenzar el curso y actualmente .....	213
Ilustración 8. Gráfico 4. Aspectos complicados de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos .....	214
Ilustración 9. Gráfico 5. Conocimiento de los alumnos de la terminología artística, al comenzar el curso y actualmente.....	215
Ilustración 10. Gráfico 6. Relaciones establecidas por los alumnos entre los temas, al comenzar el curso y actualmente.....	216

Ilustración 11. Gráfico 7. Dificultades de los alumnos para aprender a analizar una obra de arte.	216
Ilustración 12. Gráfico 8. Atractivos de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos.	217
Ilustración 13. Gráfico 9. Exposición argumentada realizada por los alumnos al comenzar el curso y actualmente.	218
Ilustración 14. Gráfico 10. Comprensión de los alumnos de los contenidos de la asignatura, al comenzar el curso y actualmente.	219
Ilustración 15. Gráfico 11. Motivación de los alumnos por la asignatura, al comenzar el curso y actualmente.	220
Ilustración 16. Gráfico 12. Grado de satisfacción estética de los alumnos al observar la obra de arte.	221
Ilustración 17. Gráfico 13. Aceptación de los alumnos hacia la asignatura de Historia del arte.	221
Ilustración 18. Gráfico 14. Grado de dificultad de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos.	222
Ilustración 19. Gráfico 15. Atractivos de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos.	223
Ilustración 20. Gráfico 16. Importancia otorgada a la asignatura, por los alumnos, para su formación.	224
Ilustración 21. Gráfico 17. Utilidad de la asignatura, según los alumnos, en un futuro.	225
Ilustración 22. Gráfico 18. Elección de otra asignatura, por parte de los alumnos, si hubiesen tenido la posibilidad.	225
Ilustración 23. Gráfico 19. Elección de la asignatura, por parte de los alumnos, si se diese la posibilidad en otra ocasión.	226
Ilustración 24. Gráfico 20. El análisis de la obra de arte siguiendo unas pautas, al comenzar el curso y actualmente.	227
Ilustración 25. Gráfico 21. El análisis de la obra de arte libremente, al comenzar el curso y actualmente.	227
Ilustración 26. Gráfico 22. Utilidad del comentario de la obra de arte, según los alumnos.	229
Ilustración 27. Gráfico 23. Posibilidades de disfrutar de la obra al saber analizarla, según los alumnos.	229
Ilustración 28. Gráfico 24. Posibilidades de valorar la obra al saber analizarla, según los alumnos.	229
Ilustración 29. Gráfico 25. Dificultad de aprendizaje del análisis de la obra de arte, según los alumnos.	230
Ilustración 30. Gráfico 26. Posibilidades de analizar una obra antes de comenzar a estudiar la asignatura siguiendo unas pautas y libremente.	231
Ilustración 31. Gráfico 27. Posibilidades de analizar una obra, tras estudiar la asignatura siguiendo unas pautas y libremente.	232
Ilustración 32. Red conceptual 1. Carencias en la formación de los alumnos en historia del arte.	312
Ilustración 33. Red conceptual 2. La asignatura de historia del arte.	317
Ilustración 34. Red conceptual 3. Posibles recursos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte.	327
Ilustración 35. Red conceptual 4. El comentario de la obra de arte.	343

Ilustración 36. Red conceptual 5. Comentario y exposición de la obra de arte en grupos .....	349
Ilustración 37. Gráfico 28. Tipo de información del contenido del comentario de la obra de arte .....	360
Ilustración 38. Gráfico 29. Adecuación del nivel del contenido del comentario de la obra de arte .....	360
Ilustración 39. Gráfico 30. Tipo de información de las imágenes.....	360
Ilustración 40. Gráfico 31. Relación entre contenido e imagen .....	360
Ilustración 41. Gráfico 32. Coherencia de la presentación.....	361
Ilustración 42. Gráfico 33. Nivel de claridad en la organización de la presentación .....	361
Ilustración 43. Gráfico 34. Adecuación del lenguaje utilizado .....	361
Ilustración 44. Gráfico 35. Utilización de guión en la explicación.....	361
Ilustración 45. Gráfico 36. Datos obra de arte en la exposición del comentario histórico-artístico .....	362
Ilustración 46. Gráfico 37. Tratamiento del autor en la exposición del comentario histórico-artístico.....	362
Ilustración 47. Gráfico 38. Contextualización espacio-temporal de la exposición del comentario histórico-artístico.....	362
Ilustración 48. Gráfico 39. Nivel general de la exposición del comentario histórico-artístico .	362
Ilustración 49. Gráfico 40. Comentario formal en la exposición del comentario histórico-artístico .....	363
Ilustración 50. Gráfico 41. Tratamiento de la técnica, materiales... en la exposición del comentario histórico-artístico.....	363
Ilustración 51. Gráfico 42. Comentario funcional en la exposición del comentario histórico-artístico .....	363
Ilustración 52. Gráfico 43. Comentario del significado en la exposición del comentario histórico-artístico.....	363
Ilustración 53. Gráfico 44. Valoración general de la obra de arte en la exposición del comentario histórico-artístico.....	364
Ilustración 54. Gráfico 45. Utilización imagen en explicación del comentario histórico-artístico .....	364
Ilustración 55. Gráfico 46. Relaciones establecidas en exposición del comentario histórico-artístico .....	364
Ilustración 56. Gráfico 47. Utilización terminología histórico-artística en la exposición del comentario de la obra de arte .....	364
Ilustración 57. Gráfico 48. Participación de los alumnos en la exposición del comentario histórico-artístico.....	365
Ilustración 58. Gráfico 49. Respuesta de los alumnos a las preguntas planteadas en la exposición del comentario histórico-artístico.....	365
Ilustración 59. Gráfico 50. Resolución de dudas en la exposición del comentario histórico-artístico .....	365
Ilustración 60. Red conceptual 6. Propuesta metodológica para la historia del arte .....	381
Ilustración 61. Gráfico 51. Edad del profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte encuestado .....	392
Ilustración 62. Gráfico 52. Años de docencia del profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte encuestado .....	392



Ilustración 63. Gráfico 53. Situación administrativa del profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte encuestado .....	392
Ilustración 64. Gráfico 54. Funcionamiento de la conexión a Internet en los centros educativos de trabajo.....	394
Ilustración 65. Gráfico 55. Posibilidades de disponer de recursos tecnológicos en el aula de 2º de Bachillerato .....	394
Ilustración 66. Gráfico 56. Frecuencia de utilización de recursos tecnológicos para la impartición de las clases.....	396
Ilustración 67. Gráfico 57. Recursos tecnológicos utilizados para la impartición de las clases	396
Ilustración 68. Gráfico 58. Frecuencia de utilización de recursos tecnológicos de creación personal .....	396
Ilustración 69. Gráfico 59. Recursos tecnológicos de elaboración personal utilizados para la impartición de las clases.....	398
Ilustración 70. Gráfico 60. Resultados de las nuevas tecnológicas en la clase de Historia del arte .....	400
Ilustración 71. Gráfico 61. Inconvenientes de la utilización de recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte .....	402
Ilustración 72. Gráfico 62. Grado de aceptación de los recursos tecnológicos por los alumnos en la clase de Historia del arte. ....	404
Ilustración 73. Gráfico 63. Recursos tecnológicos más valorados por los alumnos. ....	404
Ilustración 74. Gráfico 64. Ventajas e inconvenientes de la utilización de Presentaciones Multimedia (power point, prezi, slideshare. ...) en la clase de Historia del arte .....	405
Ilustración 75. Gráfico 65. Ventajas e inconvenientes de la utilización de Recursos Audiovisuales (Vídeos o documentales), en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato .....	409
Ilustración 76. Gráfico 66. Grado de aceptación del trabajo grupal entre los alumnos de 2º de Bachillerato .....	412
Ilustración 77. Gráfico 67. Aspectos relacionados con el trabajo grupal en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato.....	414
Ilustración 78. Gráfico 68. Grado de dificultad de los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del arte para hacer una exposición oral ordenada ante sus compañeros.....	416
Ilustración 79. Gráfico 69. Justificación de las dificultades de los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del arte tienen dificultades para hacer una exposición oral ordenada ante sus compañeros .....	417
Ilustración 80. Gráfico 70. Grado de condicionamiento de los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del Arte por la Prueba de acceso a la Universidad .....	419
Ilustración 81. Gráfico 71. Frecuencia de realización de actividades extra escolares como apoyo de la materia de Historia del Arte en 2º de Bachillerato .....	419
Ilustración 82. Gráfico 72. Condicionantes para el planteamiento de actividades extraescolares en la asignatura de Historia del arte de 2º de Bachillerato .....	420
Ilustración 83. Gráfico 73. Frecuencia con la que han recibido nociones de Historia del Arte en la ESO los alumnos de 2º de Bachillerato.....	421
Ilustración 84. Gráfico 74. Metodología utilizada en 2º de Bachillerato .....	422



# **1 INTRODUCCIÓN**



### 1.1 INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

La presente investigación, cuyo principal objeto de estudio es el comentario de la obra de arte como procedimiento de enseñanza-aprendizaje, sigue las premisas establecidas por *The Arts&Humanities Research Board*<sup>1</sup>, determinando un tipo de indagación accesible, transparente y transferible. En esta definición, se considera como un proceso construido en torno a tres temáticas básicas: una serie de cuestiones definidas de manera clara y articulada, a responder a través de la investigación, y concretadas con una serie de objetivos<sup>2</sup>. A continuación, la especificación de un contexto de investigación para esas cuestiones y una argumentación que explique por qué deben ser respondidas y exploradas; en este caso, se puede ubicar en el curso de 2º de Bachillerato, en la asignatura de Historia del arte; centrándonos en cómo se enseña a analizar la obra de arte, teniendo en consideración la utilización de nuevas tecnologías en el aula (presentaciones multimedia, wikis y recursos audiovisuales) y su posterior comentario por grupos y finalmente, la especificación de los métodos de investigación apropiados para afrontar y responder las preguntas de la investigación, basados en nuestro trabajo, fundamentalmente, en una metodología cualitativa, aunque complementada con herramientas cuantitativas<sup>3</sup> (Hernández, 2006: 20-21).

La investigación tiene como objetivo conocer cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en el aula. Se ha valorado, por un lado, la metodología utilizada, teniendo acceso a un planteamiento novedoso de comentario de la obra de arte en grupos con su correspondiente exposición ante los compañeros con posterioridad. Por otro lado, se han tenido en consideración los recursos empleados; en particular, audiovisuales, presentaciones multimedia y wikis, con la finalidad de enumerar posibles ventajas e inconvenientes de la elaboración y/o elección de dichos recursos tecnológicos, para ser capaces de determinar si la utilización de recursos tecnológicos tiene impacto en la actitud del alumnado y en su satisfacción<sup>4</sup> respecto al desarrollo de la clase y al aprendizaje obtenido, y averiguar si les pueden ayudar a comprender mejor la obra de arte. En última instancia, se ha elaborado una guía de buenas prácticas para utilizar los recursos tecnológicos e impartir la asignatura de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato.

---

<sup>1</sup> Agencia Británica para la Investigación en Artes y Humanidades.

<sup>2</sup> Planteados en el epígrafe relativo a las cuestiones de investigación.

<sup>3</sup> Especificada en el epígrafe sobre metodología y planificación.

<sup>4</sup> Escala de Lickert.

## Capítulo 1. Introducción

El motivo de elección de esta investigación viene justificado por los cambios acaecidos en la docencia desde la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez son más los docentes que han integrado las TIC en su práctica diaria y plantean nuevas metodologías de trabajo, de ahí nuestro interés por examinar su utilidad y sus posibles ventajas e inconvenientes para tenerlos en cuenta; tratando de contribuir a solventarlos, en la medida de lo posible. Por otra parte, ante la escasez de investigaciones específicas acerca de la utilización de recursos tecnológicos para facilitar la comprensión de la obra de arte, se ha considerado recomendable desarrollar un estudio para fomentar la línea de investigación en didáctica de la Historia del arte.

El interés del tema de estudio, lo podemos justificar por la novedad al examinar cómo se ha llevado a la práctica la enseñanza del procedimiento de análisis de la obra de arte, dada la relativa reciente implantación de la ley educativa; Ley Orgánica de Educación o LOE (en sustitución de que anterior: LOGSE) y en proceso de ser remplazada por la LOMCE<sup>5</sup> en el 2016/2017, a pesar de la incertidumbre gubernamental en el momento de depósito de la tesis y las pocas perspectivas de duración, en lo que se refiere a la implantación y permanencia de dicha ley, ante la inexistencia de consenso, si no hay cambios significativos para impedirlo. No obstante, teniendo en consideración las diversas leyes educativas y examinando las revisiones del currículo, se puede constatar, afortunadamente, como los cambios establecidos en torno al currículo de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, no evidencian excesivas modificaciones en contenidos; aún siento evidente la repercusión metodológica de los planteamientos legislativos en la enseñanza-aprendizaje del análisis de la obra de arte de 2º de Bachillerato.

Para conocer realmente la verdadera eficacia en la consecución de los aspectos determinados por la legislación vigente, no basta con mirar solamente al currículum, lo que allí se dice o puede interpretarse al respecto, sino también al alumnado y al profesorado; los tres vértices que se integran en una mirada completa sobre la educación y la escolaridad (Valls, 1992). Por ello, tras el trabajo preliminar, desarrollado para la obtención del *Diploma de Estudios Avanzados* (DEA), acerca del “*Aprendizaje de los procedimientos en la asignatura de Historia de arte, impartida en 2º de Bachillerato, a través de los libros de texto*”<sup>6</sup> se va a tratar

---

<sup>5</sup> <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20131210-boe/novedades-reforma-educaci-n-10-12-13/novedades%20reforma%20educaci%C3%B3n%2010-12-13.pdf>

<sup>6</sup> Mediante el cual se obtuvieron algunas conclusiones acerca del análisis de la obra de arte, tomando en consideración algunas valoraciones realizadas por seis profesores de Historia del Arte y setenta y seis alumnos de 2º de Bachillerato (Guillén, 2011).

## Capítulo 1. Introducción

de completar la visión mostrada y las conclusiones obtenidas, mediante un trabajo más pormenorizado, especializado y multidisciplinar.

Nuestra elección de la materia de la asignatura de historia del arte se debe a que, a nuestro modo de ver, es una materia necesaria en la formación de los alumnos y fundamental en su cultura general. El arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión alcanzada a través de los medios de comunicación social. La adquisición de los aprendizajes relacionados con su estudio ayudará al alumno a poseer una mentalidad más abierta hacia los fenómenos culturales de la actualidad y a valorar las obras artísticas del pasado y el Patrimonio artístico en general. La obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye, en sí misma, un valioso documento y un testimonio indispensable y singular para conocer el devenir de las sociedades, al tiempo que se manifiesta como elemento transformador de éstas.

La importancia del Patrimonio artístico, los desafíos planteados por su conservación y el potencial de recursos para el desarrollo inmediato y futuro de la sociedad, constituyen otro motivo para demandar una adecuada formación que promueva su conocimiento, disfrute y conservación, como legado que ha de transmitirse a las generaciones del futuro. Sin embargo, la posición otorgada al arte en la mayor parte de ocasiones, se podría dominar de “marginalidad”, como indica Ramírez (1989), citado en Calaf y Fontal (2011: 45), al advertir que *“la historia del arte era un apéndice de la Historia y por ello tenía una marginalidad patente dentro del currículo escolar”*; algo que, a pesar de los años, se ha mantenido. Igualmente apunta Parsons (2002:16) *“En nuestra sociedad se habla mucho menos de temas estéticos que de temas morales o científicos. Evidentemente, esta situación se refleja en el sistema educativo, donde las artes ocupan un lugar ostensiblemente marginal del currículo. En general, sabemos menos de la enseñanza de las artes que de la enseñanza de cualquier otra materia escolar. El resultado es que la mayoría de las personas de nuestra sociedad comprenden las artes mucho peor que las ciencias o la moral”*.

En consecuencia, para desarrollar nuestra investigación, a falta de una propuesta específica de los expertos, aunque tomando como referencia sus postulados y reflexiones, nos arriesgamos a considerar varios aspectos básicos. Partimos de la premisa de que el principal objeto de estudio de la Historia del Arte son las obras de arte y su objetivo fundamental consiste en llegar a explicarlas a partir de sus premisas históricas, en todos los niveles<sup>7</sup> (Trepát, 1996, 2003a; 2003b); postulado al que se suman Asensio, Pol y Sánchez (1998:45-48): *“ El primer*

---

<sup>7</sup> Social, económico, cultural, técnico, de imaginario, etc.

## Capítulo 1. Introducción

*aspecto a tener en cuenta sería, por tanto, el del propio concepto de arte, objeto o hecho artístico, así como los objetivos de la Historia del Arte: el análisis y la interpretación de la obra, de la representación material vehiculadora de ideas, conceptos y valores producido y/o consumido en un contexto histórico determinado y que ha llegado a nosotros como documentos de una cultura” .*

A pesar de que no se realiza una diferenciación, como lo hacía la LOGSE, entre contenidos *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, ni en la LOE, ni en los Reales Decretos que organizan las distintas materias, el Currículo Aragonés y tampoco la LOMCE<sup>8</sup>; dirigidos por las instrucciones determinadas por la propia legislación, hemos considerado que los procedimientos siguen siendo una modalidad de trabajo fundamental. Nosotros vamos a estudiar cómo se trata la enseñanza-aprendizaje de las obras de arte en el aula, con el apoyo de recursos tecnológicos, y los procedimientos planteados para conseguir el aprendizaje, porque los procedimientos se pueden aprender de muchas maneras (Trepát, 1996).

Los procedimientos son, según Gonzalo (1992) acciones que, sobre todo, se aprenden actuando e implican, con frecuencia, elevadas cotas de actividad manual y mental. Mientras que Zabala (2000:8) los define como *“un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo”* y Ríos (2000:31-50) como *“los instrumentos que han de dotar al alumnado de instrumentos de interpretación, análisis y representación del espacio que les rodea, del medio histórico y cultural, dada la cantidad de información que puede llegar al alcance de los alumnos y alumnas, en esta área concreta en la que nos centramos y que los hace poseedores de un gran volumen de conocimientos banales y previos, básicamente desordenados y poco estructurados”*.

El aprendizaje de los procedimientos deriva de su carácter de “saber hacer”, por ello se aprenden realizando las acciones que los conforman y en las ocasiones suficientes para que cada alumno llegue a dominarlas. Esta conciencia de la necesidad de ejercitación, nos permite, a la vez, apreciar los diferentes ritmos de aprendizaje y, por tanto, la necesidad de establecer

---

<sup>8</sup> Nueva ley educativa aprobada mediante el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE de 3 de enero de 2015)*. Trata la Historia del Arte de 2º de Bachillerato en las p.333-341 cuya implantación integral está prevista, si no hay cambios, en el curso 2016-2017 en 2º de Bachillerato.



## Capítulo 1. Introducción

distintos tipos y números de actividades. También es necesario reflexionar sobre el modo en que lo estamos realizando y cuáles son las condiciones ideales de su uso, con la finalidad de conseguir un conocimiento significativo de los contenidos estudiados. Mediante los procedimientos se intenta favorecer y ayudar al proceso de aprendizaje del alumnado, por ello, deben tener un carácter significativo y funcional. Se enseñan y aprenden en situaciones educativas donde se ayuda a ver el sentido de lo que se realiza (Zabala, 2000:5-16).

El tratamiento de los procedimientos supone una novedad, porque según Hernández (1997: 147-174) históricamente, las ciencias sociales en las aulas habían tenido un desarrollo muy limitado en sus componentes metodológicos y prácticos. Las nuevas propuestas curriculares y la revalorización de los denominados “*Procedimientos*” dejaron al descubierto el déficit que respecto al desarrollo didáctico y metodológico padecían las ciencias sociales. La enseñanza de la geografía e historia, a la que yo añadiría la historia del arte, implica la utilización de las técnicas del historiador, geógrafo e historiador del arte; de ellas se derivarán los procedimientos. Un enfoque procedimental implica un trabajo intensivo focalizado sobre un determinado objeto de estudio. No obstante, las propuestas planteadas deberán ser abiertas y matizarse en función de la situación y posibilidades concretas.

Una vez encuadrado el tema de investigación, vamos a realizar algunas consideraciones acerca del arte, la educación y la educación artística; tomando como punto de partida, algunos beneficios que nos puede proporcionar el arte. El arte es comunicativo y puede ayudar a las personas a comprender aspectos del mundo a los que no podrían acceder de otro modo. Cuando los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de sus experiencias visuales, pueden mirar de forma crítica las apariencias superficiales y empezar a reflexionar sobre la importancia del arte visual para dar forma a la cultura, a la sociedad, e incluso a la identidad individual (Freedman, 2006:19-23).

Podríamos escribir infinidad de páginas acerca del arte, pero nos quedaremos con las siguientes palabras “*El arte construye metáforas sobre la realidad que abarca desde lo más próximo y cotidiano, hasta todo aquello que tan solo intuimos y nos cuesta asimilar por su complejidad y magnitud*” (Abad, 2007:67). Mientras que la educación es el proceso de desarrollo hacia fuera de todas las potencialidades humanas; proceso inacabado en continua interacción de lo íntimo e individual con lo social y colectivo. Finalmente, la educación artística

## Capítulo 1. Introducción

se podría definir como el aprendizaje de la práctica del arte, es decir, una educación para el arte (Colomer, 2007:77-79).

Por todo lo expuesto, una educación artística insuficiente es preocupante, no sólo, porque el arte visual ha sido importante históricamente, o porque el arte visual sea algo relevante en cuanto forma de expresión humana, sino porque gran parte de la cultura contemporánea se ha hecho visual; la televisión, los museos, las revistas, los cines, los anuncios, los ordenadores, los centros comerciales... Como resultado, aprender sobre las complejidades de la cultura visual se está haciendo algo más crítico para el desarrollo humano, y se necesitan cambios en las concepciones del arte y de la educación (Freedman, 2006:19-23).

El marco conceptual, en el que está inserta nuestra investigación, pone en relación la enseñanza mediante recursos tecnológicos, multimedia y Web 2.0, con la didáctica de la Historia del arte, dada la irrupción de las TIC en el sistema educativo y en los planteamientos vigentes sobre la enseñanza. La escuela no puede quedar al margen de los procesos de transformación social y cultural desarrollados alrededor de las TIC; tecnologías que pueden ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza de la obra de arte, por las múltiples posibilidades ofrecidas. Sin embargo, a nuestro modo de ver, la tecnología no ha de suplir funciones de la educación o añadir competencias desvinculadas de los contenidos de aprendizaje, sino proporcionar maneras distintas para llegar a ella (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 21-23).

Lo relevante debe ser lo educativo, no lo tecnológico, porque las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa; es el método o estrategia didáctica, junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje (Area, 2007:42-47), por ello, nosotras vamos a investigar cuáles pueden ser las estrategias didácticas, utilizando recursos tecnológicos, más adecuadas para acercar a los alumnos la obra de arte y guiarles en su aprendizaje, porque, gracias a las nuevas tecnologías, podemos ofrecer una enseñanza más particular e individualizada y dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado, que, además puede encontrar información y contenidos orientados a sus intereses particulares, mediante la colaboración en la enseñanza (Martin, 2011:33-39).

## Capítulo 1. Introducción

La Web 2.0<sup>9</sup> está apoyada en tres pilares básicos: una comunidad de usuarios, una tecnología que la sustenta y permite transferir información digital a velocidades impensables y una arquitectura modular favorecida por un software simple (Mena y Fernández, 2011:67). Su éxito radica en la sencillez del manejo de sus herramientas, que han propiciado nuevos papeles para el profesorado y alumnado, principalmente en base al trabajo colaborativo, a la investigación, a crear conocimiento... (Cebrián y Gállego, 2011:229-230), porque, la información no está solamente en los centros educativos, si no que, está fuera, circula por la red y por lo tanto, uno de los retos fundamentales de los usuarios es desarrollar las competencias y destrezas necesarias para buscar, recopilar y procesar esa información y convertirla en conocimiento y, dentro del aula, podemos utilizar los servicios 2.0 de muchas maneras (Castellanos et al., 2011:38).

Disponer de más recursos TIC supone contar con más medios para que los alumnos puedan aprender a comentar la obra de arte, pero los recursos por sí mismos no aseguran los aprendizajes, si no que, su eficacia depende de las metodologías didácticas y la adecuación de las tareas a los alumnos (Castellanos et al., 2011:148). Mediante la visualización de las manifestaciones artísticas y gracias a las posibilidades ofrecidas por los recursos multimedia deberíamos enseñar a ver la obra de arte, en cada uno de sus lenguajes artísticos y transmitir su verdadero valor, destacando su valía histórica y estética, y atendiendo a su artificialidad<sup>10</sup>, unicidad singular y originalidad (Fernández, 1990). Lo idóneo sería plantear una historia del arte fundamentada en la comprensión (Trepas, 2003).

---

<sup>9</sup> Segunda generación de Web, que en la actualidad está evolucionando hacia la Web 3.0

<sup>10</sup> Toda creación artística es elaborada por el ser humano.

## Capítulo 1. Introducción

## **2 MARCO TEÓRICO**

## Capítulo 2. Marco teórico

## **2.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LO LARGO DE LA HISTORIA**

### **2.1.1 INTRODUCCIÓN**

En las siguientes páginas, vamos a plasmar un recorrido de la importancia de la educación artística a lo largo de la historia, no sin antes diferenciar entre el significado concreto de Historia del Arte y Educación Artística, tomando las consideraciones realizadas por Trepát (2003a). Hay que distinguir claramente la educación artística de la enseñanza y el aprendizaje estricto de la Historia del Arte. Esta distinción está basada en el hecho de que, por lo menos metodológicamente hablando, el arte no es una ciencia -aunque pueda ser una forma de comprensión de la realidad- y en cambio la historia del arte sí es una disciplina científica. La educación artística tiene una historia, por ello es interesante atender cómo se ha desarrollado la enseñanza de las artes visuales, a lo largo de la historia de la educación, porque, el modo en el que se enseñan las artes visuales, en la actualidad, ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado y para los que la enseñanza del arte tenía que ver con la consecución de ciertos objetivos sociales, morales y económicos.

La enseñanza de las artes se ha organizado, a lo largo de la historia, alrededor de una serie de marcos institucionales; el alto clero; en la Edad Media, los gremios artesanales; en la Baja Edad Media, la corte secular; en los siglos XVI y XVII o en la actualidad, las escuelas profesionales de arte, museos y escuelas de museos, colegios de artes liberales, publicaciones, medios de comunicación, enseñanza obligatoria (Efland, 2002:1-15). Sin embargo, las sociedades existentes, antes de la Revolución Industrial y de la generalización de los sistemas políticos liberales, no tenían Escuelas como las nuestras, por lo que un estudio comparado con la actual realidad educativa resultaría anacrónico. Hemos de valorar que en esas épocas, la Antigua Grecia, Roma, la Edad Media y el Antiguo Régimen, el Arte desempeñaba una función social concreta y era objeto de consideración de amplios grupos sociales (Chordá, 1993:35-42).

Las artes son un reflejo de la sociedad en que aparecen, tal como sucede con el sistema de educación artística encargado de su enseñanza. Dependen del mecenazgo para su mantenimiento, de la educación para su difusión y se ven controladas por el sistema o la sociedad a la que pertenecen. A su vez, los acontecimientos políticos, culturales, científicos y

económicos que dieron forma a la sociedad también influyen sobre las artes, así como se aprecia la influencia de las políticas culturales sobre las prácticas educativas (Efland, 2002:1-15).

### 2.1.2 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En la sociedad griega, la profesión artística gozaba de escasa reputación, porque la sociedad ateniense se basaba en una economía de esclavos y los artesanos ocupaban sólo un lugar superior a éstos en la pirámide social (Efland, 2002:77-80). Sin embargo, se levantaron grandes monumentos, templos, conjuntos urbanos, esculturas de dioses y guerreros, que eran el escenario vital para los habitantes de esas ciudades. Por ello, hemos de suponer que alguna influencia ejercerían dichas manifestaciones sobre las personas. Además, las realidades artísticas constituían un motivo de reflexión para los griegos; eran manifestaciones de su identidad cultural. Por esta última función, el Arte fue muy importante en la época romana, sirviendo para integrar, con otros elementos como la religión. El Arte constituía un eficaz elemento que recordaba, a todos los habitantes del lugar, la presencia, poder y utilidad de Roma (Chordá, 1993:35-42). Los romanos se centraron en las artes liberales, que excluían las visuales, algo transmitido a la Edad Media, donde las artes visuales se consideraban un mero trabajo manual; aunque la Regla benedictina hizo que este trabajo comenzara a ser visto como algo ennoblecedor; en consecuencia, muchos nobles se dedicaban a las artes visuales (Efland, 2002:77-80).

En la Edad Media, y durante el Antiguo Régimen (siglos XVI -XVIII), el Arte mantuvo la misma función como transmisor de unos valores culturales. Sin embargo, el Renacimiento comporta grandes innovaciones en el Arte, no sólo por buscar la figuración de la realidad sensorial, sino también por la aparición de las *Academias*, como lugares de encuentro entre artistas y para formar a los futuros profesionales; al mismo tiempo que se produce un cambio en la consideración social del artista, quien, por primera vez, será objeto de estudio y biografía, en las *Vidas*, de Vasari. Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación en estos siglos, las artes visuales eran vistas como una ocupación demasiado baja como para ser digna de personas socialmente prominentes. El cambio de postura producido en el Renacimiento tuvo poco efecto para acercar el arte a la mayoría de los niños. Sólo cambian las razones por las que se les introducía en las artes visuales (Efland, 2002:77-80).



## Capítulo 2. Marco teórico

La consolidación del Absolutismo, en el siglo XVII, determinó, primero en Francia y luego en otros Estados, la aparición de *Escuelas de Bellas Artes*; centros encargados de crear imágenes para la glorificación de la figura real; como con Luis XIV. Paralelamente, estos centros formaban artesanos especializados en la elaboración de productos de lujo, trabajaban en las manufacturas, estatales o no, creadas para atender la demanda de estos productos por parte de los nuevos grupos sociales burgueses que se consolidaban durante el XVII y XVIII. Estas Escuelas tuvieron un carácter de formación profesional, estando su enseñanza limitada a unos pocos, sin carácter general, aunque se comienza a manifestar el cambio de mentalidad; en el siglo XVII, Locke, en el XVIII, Rousseau y Benjamin Franklin, y en el XIX Pestalozzi, reivindicaron el valor educativo de la educación artística para toda persona bien formada.

Sintéticamente vemos como el Arte sirve, didácticamente, para transmitir unos valores culturales, estructurados (religión, estado), dinámicos o institucionalizados (folklore), y por ello, habría que valorar el peso del Arte en la Sociedad hasta la crisis del Antiguo Régimen. En la última etapa del Antiguo Régimen podemos ver algunos factores que intervienen en la evolución de la educación artística dentro del conjunto de innovaciones aportadas por los grupos burgueses. Estos sistemas de valores culturales son los que se transferirán a las denominadas “clases medias”. Se considera que la cultura debe formar parte de la personalidad de todos los ciudadanos. En síntesis, la educación artística es la institucionalización burocrática y general de la sensibilidad burguesa para la que el Arte es un elemento vital importante (Chordá, 1993:35-42).

En el siglo XIX, en Europa, se crearon politécnicos, escuelas de comercio y escuelas de diseño para preparar a los artesanos para la industria, dado que las academias de bellas artes se manifestaron deficientes en este aspecto. Las academias de arte europeas comenzaron a desarrollar tradiciones educativas distintas (Efland, 2002: 112-114) .Además, la educación artística de las escuelas comunes, en el siglo XIX, por influencia de las doctrinas expandidas por Pestalozzi, insistía en que el talento no era una condición necesaria para el aprendizaje. Paulatinamente se creó un vínculo entre la industria y la enseñanza artística en las escuelas comunes, aunque se comienza a observar la evolución de los tiempos y cómo surgieron nuevas corrientes de enseñanza (Efland, 2002:170-172). El cambiante mundo industrial originó la aparición de un gran número de instituciones dirigidas a la enseñanza artística, reestructuradas a medida que se identificaban nuevas necesidades sociales (Efland, 2002:219-275)

## Capítulo 2. Marco teórico

Una de las grandes innovaciones de la nueva sociedad liberal en el siglo XIX, es la generalización de la educación en los países occidentales. Gracias a la aportación de Rousseau en “*El Emilio*”; se ponen en práctica los principios de la pedagogía del descubrimiento y del aprendizaje por sí mismo, ejecutados en la educación artística por Friedrich Froebel, en Alemania. Sin embargo, hasta 1870 las prescripciones curriculares de Educación artística son prácticamente inexistentes; aparecen las Escuelas de Artes y Oficios, como en Alemania y Gran Bretaña, se consolidan los grandes cambios sociales provocados por la Industria y las Revoluciones burguesas, siendo importante el incremento de la población urbana, que obliga a crear un sistema escolar muy similar al nuestro (Chordá, 1993: 42-47).

Desde 1880 hasta 1930 se debatió si el arte en la escuela debía seguir conservando su función formadora profesional y socializadora o debía evolucionar hacia aspectos más intrínsecamente artísticos y no instrumentales. Paralelamente hemos de tener en cuenta la incidencia de los materiales impresos en la educación artística, láminas y libros de arte, cuya difusión permite acercar el arte a sectores cada vez más amplios de la población. Más tarde, la imprenta y el grabado fotográfico, con la postal y la diapositiva van a convertir el arte en un producto de consumo masivo.

La Primera Guerra Mundial marca el paso entre dos épocas; de la etapa de entreguerras habrá que retener la ingente obra efectuada por la *Bauhaus*, valorando su eventual incidencia en la educación artística. Aparecieron grupos industriales que necesitaban crear objetos competitivos frente a los de otras empresas o naciones; por ello promoverán centros para la investigación y el estudio del diseño: las Escuelas de Artes y Oficios, como la *Escuela de la Bauhaus*; el primer intento de crear un centro para la enseñanza del diseño; aunque no se puede adaptar la experiencia de la Bauhaus y sus diversos currículos (Klee, Moholy-Nagy, etc...), para la educación artística general, porque son experiencias muy valiosas pero diseñadas para adultos con unas motivaciones profesionales e ideológicas determinadas.

A lo largo del siglo XX, la educación artística se vio influida por las ideas que han marcado la educación general. El predominio de las diversas corrientes variaba en respuesta al clima social dominante, las circunstancias sociales o los grupos socialmente poderosos. El debate en el campo de la educación artística se ha planteado en términos de aquellos que se concentran en la enseñanza de los contenidos y aquellos que ven el arte como expresión personal. Sin embargo, cuando se insiste en la enseñanza de las técnicas artísticas, de los

nombres y las fechas de los estilos artísticos, o de los elementos y principios de diseño, es fácil perder de vista el sentido del arte como medio que poseen los seres humanos para realizar su propio espíritu y destino a través de las acciones y los productos de su imaginación (Efland, 2002: 329-385).

### 2.1.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD

La situación actual en educación artística es compleja, al igual que la del contexto cultural de que se nutre. La educación artística postmoderna se propone como objetivo “*comprender para transformar*” y la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan, por ello, Freedman (2006) plantea algunos “retos” para el futuro, acerca de la enseñanza del arte a los alumnos, junto con el poder de las imágenes y las libertades y responsabilidades que vienen con este poder. También otorga algunas obligaciones al currículum, para que los alumnos comprendan el mundo posmoderno en el que viven. Se tendrá que prestar mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión, pues sólo se pueden comprender en relación con sus contextos de creación y contemplación; las formas de cultura visual dan forma a estos contextos. Actualmente, la educación artística tiene que ver con la cultura visual y el trabajo de los educadores artísticos se ha convertido en algo vital para los alumnos. Además, en el proceso de reconfigurar las artes visuales, las tecnologías avanzadas han cambiado lo que significa ser educado y el conocimiento se deriva de una variedad de fuentes externas a la escuela, incluyendo la cultura visual.

Llegados a este punto, finalizaremos esta introducción, tomando a dos figuras de renombre en este campo: Vigostky y Arheim. Vygostky (citado en Jové, 2002: 60) reivindica el importante papel que puede desempeñar la educación artística en la construcción de una vida más plena y humanizada; defiende el potencial educativo del arte, apuntando que la educación artística debe ser un pilar básico de la educación; el arte puede ser un estupendo aliado de la toma de conciencia sobre la realidad. El arte educa para un mayor dominio de las capacidades vinculadas a la atribución de significados y sentidos y de las capacidades implicadas en el despliegue de narraciones de orden temático-interpretativo. Mientras que Arheim (1993: 48) resalta los valores de la expresión del arte; es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad.” *El arte es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida*”. En cuanto a la labor de la educación artística debería funcionar como

una de las tres áreas de aprendizaje, con la misión de dotar a la mente del joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículum<sup>11</sup> (Arnheim, 1993:89).

Para establecer algunas visiones de futuro, podemos tomar como base los estudios de Roser y Calbó (2004: 105-136), quienes se muestran optimistas antes las expectativas de futuro de la educación artística, dada su imprescindible función social; no se puede pasar por alto la valoración del pasado, ni dejar de tener una opinión elaborada de cómo se vive el presente; esto equivale a resaltar el valor de investigar sobre aspectos históricos y conocer, a la vez, la innovación educativa. Esto es, gracias a las visiones de futuro planteadas en cuanto a la educación artística, podemos realizar algunas consideraciones que nos conducen de nuevo a nuestro tema de estudio, siguiendo algunos presupuestos establecidos por Freedman (2006: 77-78).

La “*nueva Historia del Arte*” es bastante distinta a la “*Vieja Historia del Arte*”. Es menos importante la estrecha influencia de los objetos individuales y de los estilos en las bellas artes, y son más importantes las influencias sociales y las dinámicas de desarrollo cultural. Esto cuestiona la vieja visión de la Historia del Arte que quiere descubrir el significado del arte del pasado como única realidad percibida. Las nuevas representaciones educativas del pasado, que transmiten ideas y prácticas relacionadas con la relevancia social de la cultura visual, son importantes para crear significados en el mundo posmoderno. Los fundamentos del cambio educativo proceden de nuevas historias académicas de las artes visuales, que ayudan a enmarcar las discusiones sobre la diversidad y el significado social, pero también llegan desde fuera de las estructuras académicas, de las historias personales y la cultura visual en la vida cotidiana.

### **2.1.4 IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL ARTE**

Enlazando con el epígrafe anterior y una vez puesta en valor la importancia de la educación artística a lo largo de la historia y del arte en la actualidad, nos disponemos a justificar la importancia del aprendizaje de la Historia del Arte, centrándonos en la etapa postobligatoria de Bachillerato, dado que es el contexto en el que se ubica nuestro trabajo de estudio. Vamos a destacar algunas características del arte, de la historia y de la historia del arte,

---

<sup>11</sup> La primera es la filosofía; instruye al alumno en la lógica o capacidad de razonar correctamente y comprender la relación de la mente humana con el mundo de la realidad. El aprendizaje visual es la segunda área; el alumno aprende a manejar los fenómenos visuales como medio principal para abordar la organización del pensamiento y la tercera el aprendizaje lingüístico; capacita al alumno para comunicar verbalmente sus pensamientos.

y justificaremos la importancia de la presencia de la Historia del Arte en el currículo, porque, el arte no solamente es importante para la educación, sino que resultará imprescindible en el futuro del sistema educativo. La necesidad de dotar de base y coherencia, en materia artística, al currículum escolar pasa por la comprensión de las artes visuales, que suponen el conocimiento de los mecanismos de la cultura visual. La actual cultura de la imagen abarca prácticamente todos los ámbitos de la comunicación humana.

Partimos de la idea según la cual el arte es un lenguaje, un idioma universal; un código sensible, marcadamente visual. Si bien la esencia del arte no es enseñar, el lenguaje del hecho artístico es apto para dotar de una coherencia didáctica. Transcendente y globalizador, el arte edifica un sistema de valores, que permiten revivir, constantemente, cuestiones tan importantes como respecto a la diversidad o la expresión (Huerta, 1995:13-20); todos ellos reflejados en nuestro actual currículo. Del mismo modo, estudiar historia nos ayuda a comprender las culturas y las sociedades que nos proporcionan las localizaciones conceptuales en que ahora nos encontramos. Sin embargo, la historia no es el pasado; es la reconstrucción del mismo e implica interpretaciones. La disciplina de la Historia del Arte dominante está compuesta de historias, basadas en pruebas, reflejo del momento en que se realizan. La historia del arte se fundamenta en la investigación de objetos seleccionados (Freedman, 2006: 73-77).

En una sociedad como la nuestra, en que cada vez domina más la imagen, el currículo de Historia del Arte debe proporcionar al alumnado, instrumentos de lectura iconográfica para facilitar la comprensión del mensaje transmitido. El adiestramiento en la percepción visual de las obras de arte, permite la adquisición de destrezas intelectuales imprescindibles para la correcta explicación del pasado, como por ejemplo, facilitar la capacidad de hacer preguntas y formular hipótesis, analizar y organizar informaciones concretas recibidas a partir de la propia percepción o estimular la creatividad intelectual, entendida como la esencia del desarrollo intelectual; pues permite utilizar la reflexión, el razonamiento y el sentido crítico para afrontar problemas y buscar soluciones, al mismo tiempo se permite la comunicación de experiencias. (Loste, 1990:85-107).

Las manifestaciones artísticas se constituyen en fenómenos sociales, tanto desde el punto de vista sociológico como antropológico, porque son claros exponentes de nuestra identidad personal. Sin embargo, son realidades complejas y diversas que requieren la adquisición de una

## Capítulo 2. Marco teórico

serie de capacidades para identificar y relacionar los elementos. Por tanto, la sociedad necesita, no sólo saber, sino también comprender, los significados intrínsecos y extrínsecos que toda obra de arte lleva consigo y ello requiere la adquisición de códigos de lectura para saber comprender e interpretar los sistemas de ideas propios del contexto cultural en el que se vive. De ahí la necesidad de una formación específica y mayor presencia del arte en el currículo de la enseñanza obligatoria; sería estupendo que los alumnos llegasen a bachillerato con cierta base teórica de conocimientos artísticos (Ávila, 2001:7-15).

Trepát (2003a) reconoce la extraordinaria fuerza educativa de la Historia del Arte; nos ilustra sobre la diversidad de las respuestas humanas a los mismos problemas comunes o retos simbólicos. Además, los diversos métodos de aprendizaje de la Historia del Arte, favorecen la madurez intelectual, pues permiten el trabajo autónomo y la utilización de pequeñas técnicas de indagación, gracias a la ayuda prestada por el aprendizaje de las estrategias intelectuales de análisis, interpretación y sistematización. La Historia del Arte colabora en la formación de la sensibilidad, descubre posibilidades de ocupación del tiempo libre y, a la larga, puede abrir caminos de profesionalización en el proceso emergente de las llamadas industrias culturales y de las nuevas tecnologías.

En síntesis, la Historia del Arte se manifestaba como un instrumento educativo de primer orden, en tanto en cuanto suministra "las imágenes" de cada momento histórico; las concebidas en su momento, o después imaginadas y recreadas (González Gállego et al, 2000). Ayuda a construir en el alumnado una idea eficiente de las continuidades y cambios sociales y facilita la comprensión de la diversidad de respuestas culturales a problemas y necesidades comunes de la humanidad. Permite acceder a los códigos visuales de Occidente y proporciona herramientas para el trabajo autónomo del alumnado, especialmente en las técnicas de investigación e indagación sobre obras concretas y perceptibles, que ayudan a la creación de habilidades de observación y comunicación.

Por la naturaleza de su objeto, método, finalidad y potencialidad educativa, la Historia del Arte colabora activamente en la obtención de objetivos educativos fundamentales. Sin ánimo de ser exhaustivos señalaríamos los siguientes: facilita el uso correcto de técnicas de comunicación icónicas, colabora en la obtención de un bagaje cultural sólido, facilita la comprensión de los cambios de la sociedad actual y la rapidez de sus mutaciones, ayuda de

manera eficaz en la transferencia de la experiencia cultural adquirida, transmite y consolida el valor social del respeto y defensa del patrimonio artístico y, en menor medida, también resulta idónea para potenciar una orientación hacia profesiones diversas, en especial en el sector económico emergente relacionado con la gestión y difusión del patrimonio.

Contrasta el alto valor educativo de la Historia del Arte con su escasa presencia en los currículos de primaria y de secundaria<sup>12</sup>. Y no faltan voces que defienden la inclusión de la historia del arte como una forma subsidiaria de la formación artística y plástica. Cabe recordar que si bien el arte no es una ciencia, la historia del arte sí lo es. Por lo tanto, su presencia en la enseñanza reglada debe ser compatible, en cuanto ciencia, con la educación derivada de las disciplinas propiamente artísticas, con las que obviamente debe mantener complicidades importantes, sin perder su identidad (Prats, 2003).

Como es evidente, la formación de la sensibilidad y el gusto estético no se puede conseguir en una única unidad didáctica -aunque ésta esté bien construida y pautaada- ni tampoco en un curso escolar. Es difícil modificar las ideas previas acumuladas desde la infancia, etapa en la que debería iniciarse el aprendizaje de lectura de imágenes. Es por esto que, el profesor Arnheim se lamenta de las prioridades del sistema educativo estadounidense, pero también debería hacernos reflexionar sobre nuestro sistema; *“en las escuelas, esto ha generado un abandono de la educación artística. Las habilidades verbales y numéricas han conseguido dominar los planes de estudio”* (Arnheim 1993: 76-78).

Esta situación es paradójica, como indica Álvarez (1996: 69-78); los estudiantes consumen imágenes continuamente y, sin embargo, la enseñanza de la percepción visual es la gran marginada. Sin embargo, a pesar de que se acaba de implementar un nuevo currículo, no se han atendido estas consideraciones, acerca de la necesidad de replantear el curriculum de la Historia del Arte y del valor de la imagen artística en las Ciencias Sociales. Educar la percepción visual y artística es un proceso de “larga duración”, en el cual la labor de cada profesor consistirá en guiar los pasos del alumno para que éste aprenda a observar, describir, interpretar, plantearse preguntas y enjuiciar... Todo ello le llevará a apreciar por sí mismo una obra de arte y a construir su propio gusto estético. En suma, a ver el mundo de las imágenes con sus propios ojos, no con los del profesor. Porque, en definitiva, toda la construcción del pensamiento se basa en la percepción.

---

<sup>12</sup> Como trataremos en el epígrafe del currículo.

## 2.2 EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO EN EL ÁREA DE HISTORIA DEL ARTE

### 2.2.1 INTRODUCCIÓN AL TÉRMINO CURRÍCULUM

El término currículum es de origen latino; significa pista de carreras, atletismo, caballos; sin embargo llega con la influencia norteamericana y tiene precedentes británicos; proviene de la tradición anglo-norteamericana<sup>13</sup>. Este término, está asociado con la idea de cambio o dinamización y localizado en entornos determinados; por ello, los profesionales ocupados del Currículum han sido pedagogos, didactas, psicólogos, sociólogos, epistemólogos y profesionales de cada una de las áreas del contenido específico. Su objeto han sido las intenciones y contenidos educativos, su justificación epistemológica, teórico-científica, sociológica, etc, y su diseño y desarrollo en contextos concretos (García, 2004:38-44).

El Currículum viene determinado por factores culturales, económicos, políticos y pedagógicos. En consecuencia, cualquier análisis que pretenda realizar una “decodificación” crítica de las prácticas sociales que denominamos currículum tendrá que tener en cuenta tres niveles interdependientes: la realidad socio-económica y cultural del momento, las determinaciones o mediaciones sociales que sufre el currículum en los momentos de elaboración y de desarrollo y el análisis crítico de la cultura escolar y de enseñanza como contextos sociales de construcción de significados negociados y compartidos (García, 2004:55-57).

García Pascual (2004: 70) define el Currículum como *“una toma de decisiones en la que intervienen no sólo criterios técnicos del tipo cómo preparar el contenido o realizar la planificación, sino también criterios políticos con respecto a los contenidos seleccionados, los valores que deben prevalecer, la cultura que se ha de transmitir, así como los modos de relación que se consideran adecuados para transmitir esa cultura, incluso los medios o maneras instrumentales de hacerlo”*. Esto es, se entiende como *“una construcción social; ligada a una cultura, donde la sociedad legitima una selección de esa cultura, los contenidos, para ser reproducidos de generación por considerarlos valiosos o útiles, y que se articula, justifica, realiza y comprueba a través de un proyecto”* (García, 2004:72).

---

<sup>13</sup> Es decir, al hablar de estudios curriculares debemos situarlos en ultramar; en la colonia británica.



## 2.2.2 CAMBIOS EN EL CURRÍCULO

La desafortunada experiencia consecuencia del proceso de modificaciones que sufrió el currículo de la reforma educativa establecida por la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), especialmente en la etapa de la E.S.O, ha condicionado que muchos docentes, percibiesen el cambio al nuevo currículo de la L.O.E, simplemente, como un nuevo cambio de libros de texto, algo que tal vez ocurra también con la actual ley aprobada y en proceso de implementación: la LOMCE. Quizá, porque una manera de sobrevivir a tantos y tan frecuentes cambios, ha sido abandonar las experiencias propias, más o menos innovadoras y contextualizadas, para refugiarse en la seguridad ofrecida por los libros de texto.

Con la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) de 2006, los distintos Decretos que la completan y las correspondientes órdenes que establecen el currículo de las distintas Comunidades Autónomas, se introduce como novedad la identificación de los aprendizajes considerados imprescindibles. El conjunto de objetivos, contenidos y métodos pedagógicos que definen el currículo se orientan hacia una finalidad común: *la adquisición y desarrollo de las competencias básicas para todo el alumnado*. La educación asume la responsabilidad de preparar a todas las personas para desenvolverse adecuadamente en la nueva sociedad, llamada “*del conocimiento*” (Canals, 2008: 331-356). En consecuencia, el concepto de competencia generó una auténtica revolución curricular. El currículo académico no organizará las enseñanzas pensando en los conocimientos que el docente ha de impartir, sino en el aprendizaje del alumnado, cuya formación deberá prestar máxima atención a los “resultados del aprendizaje”, definidos en términos de “competencias” (Alonso, 2008: 157-168).

La afirmación de J. Carbonell, recogida por Canals (2008: 331-356) “*una escuela pensada en siglo XIX, con un profesorado formado en el siglo XX, debe educar alumnos para el siglo XXI*”, nos invita a reflexionar sobre la realidad del momento y preguntarnos acerca de la respuesta que puede ofrecer la escuela a los nuevos retos planteados por la sociedad del siglo XXI. Es una nueva realidad caracterizada por la irrupción de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (T.I.C.), especialmente a través de Internet, los cambios en la economía global y la consolidación de los sistemas democráticos. Una realidad multicultural, globalizada, tecnológica y de la información, que reclama discernir cuáles son las competencias clave y los

saberes asociados al desarrollo de estas competencias.<sup>14</sup> En definitiva, se evidencia la necesidad de replantear las finalidades de la educación obligatoria para educar personas que tengan conocimiento sobre el mundo (saber), dispongan de las herramientas para comprenderlo (saber hacer) y puedan habitarlo y mejorarlo (saber ser y saber estar). Esto es supuestamente lo que se ha planteado con esta la nueva legislación, pero de nuevo se manifiesta complicado comprobar la relación entre la teoría y la práctica.

Las regulaciones normativas en materia de educación no presuponen cambios sobre qué, cómo y para qué se enseña. Del mismo modo, tampoco habría que desterrar todo lo que hasta ahora ha dado buenos resultados; todo lo contrario. Se trata de evidenciar y destacar cuáles son las propuestas, las actividades y las estrategias didácticas que estimulan al alumnado y lo predisponen a aprender. Por lo tanto, quizá no hablamos de nada nuevo, sino de orientar el debate alrededor del cambio curricular y dirigirlo hacia un diálogo pedagógico para actualizar qué y cómo enseñar; para educar y formar personas lo más competentes posibles; para ejercer como ciudadanos de nuestro tiempo. (Canals, 2008: 331-356). En la época actual es prioritario que los jóvenes obtengan una formación que les capacite para convivir en una sociedad pluralista y democrática, dotándolos de los instrumentos necesarios para conocer esa sociedad, desarrollando actitudes de tolerancia, solidaridad y participación responsable en los asuntos colectivos. Asimismo, el acelerado progreso tecnológico y el paralelo avance de los medios de comunicación requieren que se dote a nuestra juventud de una formación en valores que comporten el desarrollo de su sentido crítico (Gutián, 2008:101-113).

### 2.2.3 LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EL CURRÍCULO

La Historia del Arte no aparece con entidad propia en los actuales planes de estudio de la ESO<sup>15</sup> (Trepát, 1996). Con el título propio de la disciplina sólo aparece como asignatura optativa, de una modalidad del bachillerato, en 2º curso (Trepát, 2003a). El resto de su presencia aparece claramente individuado -no diluido- en las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de

---

<sup>14</sup> Partimos de una herencia en que currículo se asocia a listados de contenidos, a menudo inalcanzables, que se estrellan contra la realidad (porque el tiempo escolar es limitado) y por la escasa funcionalidad de los contenidos escolares que una parte importante del alumnado percibe. Sin duda, es importante definir criterios, la clave está en justificar cuáles son las finalidades educativas que nos proponemos.

<sup>15</sup> Sin embargo, algunas encuestas realizadas en la década de los 80 por el ICE de Zaragoza, u otra publicada en 1984 por el *Ministerio de Educación y Ciencia*, indican que, los contenidos histórico-artísticos no conciben el nivel de rechazo esperado en cuestiones consideradas como en exceso culturales o intelectuales; a pesar de esta posición de cierta marginalidad otorgada.

la ESO, o a modo de apéndice de la Historia, teniendo una marginalidad patente dentro del currículo escolar, como señalaba Ramírez<sup>16</sup> (citado en Calaf y Fontal, 2011: 45) y en el área de Conocimiento del Medio de Primaria. También tienen presencia dentro del área de educación visual y plástica así como, en menor grado, en la de música, en especial en lo que concierne al uso y repertorio de imágenes<sup>17</sup>. Socias (1996:7-16) reconoce que, tanto la historia como la geografía han perdido terreno en los actuales diseños curriculares, sin embargo, estas disciplinas gozan de un status superior a la historia del arte, evidenciado por la atención recibida en dichos programas.

Se pueden argüir muchas razones para justificar la necesidad de incluir la historia del arte dentro de los diferentes programas escolares; desde el punto de vista humanístico, de la formación global del individuo...; pero quizás una de las razones más definitorias sea el que nos hallamos en un entorno social, donde el peso y la presencia de la imagen es preponderante. Hernández Cardona (2002b: 39-46) reivindica la enseñanza de la geografía y la historia, a las que añadiríamos la Historia del Arte, en las primeras etapas de la enseñanza obligatoria, y cuestiona el contenido de las mismas desde una posición crítica con las concepciones currículo-ideológicas dominantes. Se apoya en la importancia de desarrollar un espíritu científico y utilizar los procedimientos en las disciplinas que nos competen: *“el sistema educativo debe abarcar el hecho de saber cosas, pero sobretudo de saber hacer y saber ser. La formación procedimental es fundamental.... Esto supone afrontar la lectura del mundo a partir de la racionalidad”*.

Sanz (2002:269-278) y Ávila (2001) apuntan que la presencia de la Historia del Arte en los currículos de enseñanza obligatoria ha sido y sigue siendo insuficiente y en muchos casos inadecuada y la enseñanza de esta disciplina está ligada a modelos muy tradicionales. Un aprendizaje adecuado de los contenidos de Historia del Arte, dentro del currículo integrado de Ciencias Sociales en la Enseñanza Obligatoria, contribuiría al desarrollo integral del individuo y a poner en marcha procesos internos básicos como la percepción, imaginación, el pensamiento o los sentimientos. Gonzalbes (1995:95-100) añade que, mediante esta disciplina, se potencia todo lo correspondiente al Arte y Cultura actuales, lo cual es una apuesta positiva por un utilitarismo. Las manifestaciones artísticas tienen cada vez mayor presencia en nuestra sociedad y la formación artística una mayor demanda Ávila (2003).

---

<sup>16</sup> Ramírez, J.A.: «La historia del arte en el Bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos», en Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor, 1989, pp. 61-74.

<sup>17</sup> Aunque sean publicaciones anteriores y se refieran al tratamiento otorgado a la Historia del Arte en la antigua legislación (LOGSE), hemos considerado todavía vigentes sus postulados en la actualidad.

## Capítulo 2. Marco teórico

En cuanto a los contenidos mínimos correspondientes a la Historia del Arte, Gonzálbes (1995:95-100) recuerda la afirmación realizada por Juan Antonio Ramírez: “*nos hallamos ante una magnífica selección de contenidos, con los cuales es difícil no coincidir en grandes aspectos y hasta en los detalles*”. La no existencia de una asignatura de Historia del Arte, nos hace plantearnos si lo que se señalaba de mínimos loables no son, en realidad, máximos muy difíciles de cubrir.<sup>18</sup> A lo que añadiremos el desacuerdo mostrado por Ávila (2003) respecto a la ordenación de los contenidos histórico-artísticos, en el caso del bachillerato, por sus bloques temáticos que considera establecidos en cuanto a criterios academicistas, sin relación con las demás Ciencias Sociales, edad, habilidades, intereses, etc. de los alumnos. No obstante, a nuestro modo de ver, una evolución histórica- artística puede ser adecuada para facilitar la comprensión de las manifestaciones artísticas y el condicionamiento del momento histórico sobre su elaboración.

Autores como Socías (1996: 7-16) han buscado justificaciones a la escasa atención prestada al arte en el currículo, ante la posibilidad de que exista el prejuicio de que el arte, más que un conocimiento instrumental-práctico, es un “adorno” del espíritu, y por tanto, considerado, un conocimiento superfluo, sobrante en los “repletos currículos” de los estudiantes, en los cuales se opta por primar, sobre todo, conocimientos más “utilitarios”<sup>19</sup> y continua con el posible temor desarrollado de que el conocimiento artístico pudiera subvertir la preeminencia de la facultad lógica o conducir a una evasión de la realidad. Mientras que, Estepa (2001) valora la “relativa novedad” del tratamiento del patrimonio cultural en el currículo y en la práctica de la enseñanza, aunque haya sido llevada a cabo de forma anecdótica y episódica, desde una perspectiva marcadamente disciplinar y con un planteamiento conceptual escasamente integral y sistémico.

Terminar tomando en consideración unas afirmaciones realizadas por Chordá (1993:29-31) como resumen de lo expuesto; “*Institucionalmente, en España, la Educación Artística es global en la etapa primaria; para la fase secundaria hay diversidad de enfoques, en función del tipo de la etapa educativa, en la que el alumno se encuentra. En el Bachillerato, queda cuarteada entre el Dibujo- que es la Expresión Plástica-, algunos puntos de los currícula de Historia, en los que la Historia del Arte aparece con fugacidad, y, en el Curso de Orientación Universitaria ( 2º de Bachillerato), con carácter voluntario; en ese caso, lamentablemente, la asignatura demasiadas veces queda maltrecha por las exigencias que comporta la preparación*

---

<sup>18</sup> Habla de una organización cronológica de las obras de arte con finalidad más cultural que social, al no resolver problemas cotidianos medioambientales planteados por las obras de arte, como patrimonio histórico-artístico; algo observado también en la LOE y en la LOMCE.

<sup>19</sup> El significado otorgado al término utilitario en relación con el arte, difiere del proporcionado por Gonzálbes (1995).

*del temario exigible en las pruebas de madurez para acceso a la Universidad, y también, por las circunstancias que determinan la elección de la materia por parte de los alumnos*". Concluir incitando a realizar algunas reflexiones. Es curioso, a pesar de distar veinte años desde esta publicación, hemos avanzado muy poco en este ámbito.

### **2.2.4 PRESENTACIÓN DEL CURRÍCULO LOMCE DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE**

El currículo de bachillerato de la asignatura de Historia del arte, publicado mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato<sup>20</sup> parte de la base de que el arte es una manifestación constante a lo largo de la historia de la humanidad. Se plantea un estudio de la Historia del Arte que aporte al estudiante los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración del arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual, teniendo en consideración que, la obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye un valioso testimonio para conocer la mentalidad, cultura y evolución de las diferentes sociedades: es, por tanto, imprescindible estudiarla en su contexto histórico, social y cultural, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas pueden perdurar a través del tiempo con usos y funciones sociales diferentes en cada época. Tampoco hay que olvidar que en la sociedad actual, altamente tecnificada, el ámbito de las artes plásticas tradicionales se ha visto ensanchado con la aportación de otras manifestaciones procedentes de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación visual, de modo que el universo de la imagen forma parte de nuestra realidad cotidiana.

Se propone una selección equilibrada que permita una aproximación general al desarrollo del arte occidental, desde el nacimiento del clasicismo en la Antigüedad grecorromana hasta el arte contemporáneo. En este sentido, resulta preferible centrar el estudio en las características esenciales de los periodos, estilos o corrientes más significativos del arte occidental, así como en su evolución, a través del análisis de un número limitado de obras representativas o especialmente relevantes, aunque ello obligue a renunciar de antemano a ciertos artistas y obras de interés indiscutible. La Historia del Arte a través de sus manifestaciones concretas ha de tener en cuenta, al menos, un doble referente: por un lado, el contexto histórico y cultural en que se produce la obra; y por otro, las características específicas de la misma.

---

<sup>20</sup> Currículo LOMCE. Apartado Historia del Arte; pp. 165-173. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

## Capítulo 2. Marco teórico

La complejidad de los factores que intervienen en la creación de la obra de arte y la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos exigen utilizar un método de análisis que integre distintas perspectivas, entre las que pueden señalarse, al menos, la formal, la sociológica y la iconológica. La perspectiva formal se orienta a ver, reconocer y valorar la materialidad de las formas artísticas como un lenguaje específico, a descubrir sus procesos y técnicas de creación, la función o funciones para las que fueron creadas, así como las concepciones estéticas que manifiestan. La perspectiva sociológica aborda la relación entre los artistas y los clientes, los destinatarios de la obra, las formas de mecenazgo, la consideración social del artista, o la demanda y consumo de arte. En cuanto a la perspectiva iconológica, parte del análisis iconográfico para indagar en el significado último que el autor de la obra pretende transmitir.

Esto es, se propone utilizar un método de análisis de la obra de arte que permita su conocimiento y comprensión a nivel formal, funcional y de significado y adquirir, en consecuencia, una terminología precisa y adecuada para expresarse con propiedad en el ámbito artístico, así como conocer los temas iconográficos más importantes que emplean las artes plásticas en el arte occidental y su procedencia (antigüedad clásica, cultura judeo-cristiana, mundo moderno, etc.). Es decir, reconocer y analizar las obras de arte más representativas de los principales estilos y artistas del arte occidental situándolas en el tiempo y en el espacio, valorando su influencia en etapas posteriores y conocer, valorar y proteger el patrimonio artístico que, junto con el natural, histórico e inmaterial, forman parte de nuestra herencia cultural y, como tal, debe transmitirse a las generaciones futuras. Por último, el conocimiento de la Historia del Arte consolida en los alumnos y alumnas ciertos valores y actitudes fundamentales, como la capacidad de disfrute ante la contemplación del arte, el respeto por la creación artística, aunque no exento de espíritu crítico, y de forma muy especial la valoración del patrimonio artístico y la responsabilidad de su conservación, pues se trata de un legado que ha de transmitirse a las generaciones futuras.

Planteada esta primera introducción, donde intrínsecamente se ha incluido la metodología a seguir en el comentario histórico-artístico de la obra de arte, podemos plasmar e interrelacionar los contenidos, con estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación, partiendo de la división inicial en seis bloques, de acuerdo con los periodos histórico artísticos, partiendo del legado del arte clásico, para continuar con el medieval, el arte europeo en el mundo moderno y finalmente, el arte del siglo XIX y el arte del siglo XX. Tras el cambio legislativo, se aprecian algunas novedades en lo que se refieren a los bloques temáticos, pues se destierra la tradicional introducción al fenómeno histórico-artístico mediante una

## Capítulo 2. Marco teórico

aproximación a la teoría, función y significado del Arte, algo fundamental para comprender el significado de las obras de arte y los objetivos de aprendizaje como tal desaparecen y son sustituidos por los Estándares de aprendizaje evaluables, cada uno relacionado con diversos Criterios de Evaluación y a su vez, los contenidos del bloque temático.

Los contenidos siguen una evolución histórico-artística. El punto de referencia es el arte griego, considerado como el arte del orden y de la medida humana, para estudiar la arquitectura, centrada en los templos y el teatro y los inicios del urbanismo en Occidente y la escultura: la figura humana y la evolución de su representación. La civilización griega, nos conduce al arte romano, con sus características originales o su arquitectura e ingeniería al servicio del poder; se presenta la ciudad, como muestra de monumentalidad y utilitarismo, para continuar con la diversidad tipológica, reflejada en las aportaciones de la escultura romana, mediante el relieve histórico y el retrato y la decoración interior: pintura y mosaico y prestando especial atención al arte de la Hispania romana. Como novedad se citan algunas obras importantes a analizar, como el Partenón, el Teatro de Epidauro, el Discóbolo de Mirón o el friso del altar de Zeus en Pérgamo, entre las griegas o el Coliseo, el Panteón de Roma, la Columna Trajana o el Augusto de Prima Porta entre las romanas y se propone la realización de un trabajo de investigación sobre Fidias y sobre la autoría del Laocoonte para después debatirlo en el aula y la confección de una catálogo con comentarios de obras de arte antiguo de la comunidad en cuestión.

En el siguiente punto, se plantea el nacimiento del arte cristiano, centrado en el arte paleocristiano en Occidente: la basílica y los inicios de la iconografía cristiana y por otro lado el arte bizantino en Oriente. La continuación queda ejemplificada en el arte propiamente medieval mediante el arte románico y la renovación arquitectónica manifestada en la iglesia, el monasterio y el castillo o la expansión románica a través del Camino de Santiago y finalmente el arte gótico, estudiado a partir de su arquitectura religiosa y civil, con la catedral, el ayuntamiento, el palacio y la lonja, su escultura con la diversidad monumental (portadas) y de interior (retablos, sepulcros y sillerías de coro) y la evolución de la pintura gótica, resaltando las peculiaridades de la pintura flamenca y diferenciándolo del arte islámico, cuya muestra principal es la mezquita y el palacio y en concreto el arte hispanomusulmán y el arte mudéjar. Del mismo modo, se citan obras concretas a trabajar, como Santa Sofía de Constantinopla, Santa María del Naranco, San Miguel de la Escalada o ya del posterior arte gótico.

## Capítulo 2. Marco teórico

El bloque 3 comprende el Renacimiento, Barroco, Rococó, Neoclasicismo y Romanticismo; prestando atención al Renacimiento y Barroco en España e inaugurándose con el arte del Renacimiento, relacionado con el Humanismo; se presentan los artistas y mecenas en la Italia del Renacimiento, así como la reinterpretación de la arquitectura romana por los grandes arquitectos del Renacimiento (Brunelleschi, Alberti, Bramante, Miguel Ángel, Palladio, Vignola), la revisión de los modelos clásicos por los escultores del Renacimiento (Ghiberti, Donatello, Verrocchio, Miguel Ángel y Gianbologna) o el hallazgo de nuevos modos de representación de la realidad en la pintura (Masaccio, Piero della Francesca, Botticelli, Leonardo, Rafael, Miguel Ángel) y la escuela de Venecia (Tiziano, Tintoretto, Veronés). Por otro lado, se presenta el arte de la época barroca y su diversidad católica y protestante, o el arte al servicio de la Contrarreforma y el palacio barroco como expresión del poder absoluto, enlazando con la escultura mediante Bernini; gran creador de la escultura barroca, para terminar con la imaginería barroca en España. Las corrientes pictóricas en el Barroco quedan reflejadas mediante el naturalismo, clasicismo y barroco decorativo; presentan los nuevos géneros, los grandes maestros italianos, flamencos y holandeses, así como la pintura del siglo XVII en España: realismo y simbolismo.

Igualmente se indican obras significativas a comentar, como El tributo de la moneda y La Trinidad, de Masaccio; La Virgen de las rocas, La última cena y La Gioconda, de Leonardo da Vinci; La Escuela de Atenas de Rafael; la bóveda y el Juicio Final de la Capilla Sixtina, de Miguel Ángel; La tempestad, de Giorgione; Carlos V en Mühlberg, de Tiziano o El lavatorio, de Tintoretto; Palacio de Carlos V en la Alhambra de Granada, de Pedro Machuca; Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, de Juan de Herrera, obras del Greco como El Expolio o El martirio de San Mauricio y del Barroco: fachada de San Pedro del Vaticano, de Carlo Maderno; columnata de la plaza de San Pedro del Vaticano, de Bernini; San Carlos de las Cuatro Fuentes en Roma, de Borromini; Palacio de Versalles; el Extasis de Santa Teresa u obras destacadas de pintura: Vocación de San Mateo y Muerte de la Virgen, de Caravaggio; Las tres Gracias de Rubens; La lección de anatomía del doctor Tulp y La ronda nocturna, de Rembrandt y del Barroco español: Plaza Mayor de Madrid, de Juan Gómez de Mora; Retablo de San Esteban de Salamanca, de José Benito Churriguera; Piedad, de Gregorio Fernández, Inmaculada del facistol, de Alonso Cano o Magdalena penitente, de Pedro de Mena o la pintura: Martirio de San Felipe, de Ribera; Bodegón del Museo del Prado, de Zurbarán; El aguador de Sevilla, Los borrachos, La fragua de Vulcano, La rendición de Breda, El Príncipe Baltasar Carlos a caballo, La Venus del espejo, Las meninas, Las hilanderas, de Velázquez; La Sagrada Familia del pajarito de Murillo, etc.



## Capítulo 2. Marco teórico

En la época de la Ilustración y de las primeras revoluciones burguesas, se desarrolla el arte rococó y neoclásico. La arquitectura neoclásica propone la revisión de los modelos clásicos y el representante del clasicismo escultórico es Canova y el de la pintura neoclásica David. Dada la personalidad de Goya se estudia su pintura, su evolución y diversidad como cartonista, retratista, muralista o renovador del grabado, inaugurando el siguiente bloque temático correspondiente al siglo XIX ; el arte de un mundo en transformación. La Revolución Industrial condiciona los nuevos materiales y tipologías arquitectónicas. Se pasa de los Historicismos al Modernismo, asistiendo al surgimiento de las nuevas ciudades industriales y la creación del nuevo urbanismo moderno. En cuanto a la pintura, se presenta el romanticismo y realismo y la liberación del academicismo, mediante el Impresionismo y sus derivaciones o el Simbolismo, para finalizar en la escultura y la humanización de la imagen, mediante un recorrido que parte del Romanticismo hasta llegar a Rodin. Al igual que en las anteriores ocasiones, se proponen obras significativas a trabajar: Goya: *El quitasol*, *La familia de Carlos IV*, *El 2 de mayo de 1808 en Madrid (La lucha con los mamelucos)*, *Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808*; *Saturno devorando a un hijo* y *La lechera de Burdeos o el Templo de la Magdalena en París*, de Vignon; *Parlamento de Londres*, de Barry y Pugin; *Auditorium de Chicago*, de Sullivan y Adler; *Torre Eiffel de París*; *Templo de la Sagrada Familia en Barcelona*, de Gaudí, entre otras obras de pintura de Géricaut, Van Gogh, Monet.

Con el surgimiento del denominado arte contemporáneo y del concepto de vanguardia, se produce la aceleración de las corrientes y tendencias artísticas en el siglo XX, así como una nueva situación para el artista en la sociedad contemporánea; es la ruptura de la tradición. En cuanto a la arquitectura y el urbanismo, se gesta el denominado “movimiento moderno”; distinguiendo entre el racionalismo y el organicismo, a través de obras clave como ejemplo: *Edificio de la Bauhaus en Dessau (Alemania)*, de Gropius; *Pabellón e Alemania en Barcelona*, de Mies van der Rohe; *Villa Saboya en Poissy (Francia)*, de Le Corbusier; *Casa Kaufman (Casa de la Cascada)*, de Frank Lloyd Wright y también se trata el impacto del arte no europeo en Occidente, mediante las primeras vanguardias: *Expresionismo* y *Fauvismo*, la ruptura del *Cubismo* y sus derivaciones: la *Abstracción Geométrica*, el triunfo de la irracionalidad en el período de entreguerras: ejemplificado mediante el *Surrealismo* o la última vanguardia; el *Expresionismo Abstracto* y su repercusión en Europa, observada en el *Informalismo*, o la relación entre arte y sociedad de consumo, vista en el *Pop art*, que formará parte ya del último bloque temático.

Tras la Segunda Guerra Mundial se produce la internacionalización de la arquitectura. Se comenzará a desarrollar en altura y condicionará la creación de las nuevas ciudades; es la relación entre arquitectura y posmodernidad y en cuanto a la escultura, se estudia su derivación cubista, organicista y abstracta y los nuevos materiales y medios expresivos, para finalizar con los nuevos sistemas visuales: cartel, fotografía, cine, cómic, las artes plásticas en la Posmodernidad y el impacto de las nuevas tecnologías en la creación artística. Minimalismo, Abstracción postpictórica, arte cinético y Op-Arte, arte conceptual y Povera, Hiperrealismo, Happening, Body Art y Land Art...con obras clave: la Unité d'habitation en Marsella, de Le Corbusier; el Museo Guggenheim de Nueva York, de F. Lloyd Wright; la Sydney Opera House, de J. Utzon; el Centro Pompidou de París, de R. Piano y R. Rogers; Marilyn Monroe (serigrafía de 1967), de A. Warhol; El Papa que grita (estudio a partir del retrato del Papa Inocencio X), de Francis Bacon o La Gran Vía madrileña *en 1974*, de Antonio López.

### **2.3 EL ANÁLISIS DE LA OBRA DE ARTE EN LA ENSEÑANZA**

#### **2.3.1 INTRODUCCIÓN**

La obra de arte es el principal objeto de estudio de la disciplina de la Historia del Arte, pero, antes de centrarnos en algunas propuestas realizadas por estudiosos de la materia, acerca de cómo se debe plantear el análisis de la obra de arte, tomaremos en consideración, a modo general, las metodologías existentes. Toda obra de arte es un hecho histórico y estético, y en consecuencia, se deben atender aspectos como la artificialidad; toda creación artística es elaborada por el hombre<sup>21</sup> y surge con la intención de transmitir algo; de comunicar, por ello, su valor radica en su unicidad singular y su originalidad. Se podrían añadir otras características alusivas a la obra de arte, sin embargo, con estas se podría cubrir una aproximación al elemento artístico; es decir, la obra de arte se podría definir como “*aquella actividad intelectual y creativa elaborada por el hombre con la finalidad de transmitir sensaciones, conocimientos y valores*” (Fernández, 1990).

#### **2.3.2 REVISIÓN HISTÓRICA E HISTORIOGRÁFICA**

Sólo existe una historia del arte, pero distintas formas de historiar y esta pluralidad metodológica, consecuencia de su carácter multidisciplinar, está condicionada, en parte, por la naturaleza de la obra, como hecho histórico y artístico. Una reflexión acerca de cómo se ha ido

---

<sup>21</sup> Fruto de su actividad intelectual y técnica.

construyendo la Historia del Arte nos conduce al mundo greco-romano (Guzmán, 2007a:260-298). Los griegos, conscientes de su hegemonía artística, recogen aportaciones artísticas y los primeros apuntes biográficos. Además surge un nuevo pensamiento: las obras han dejado de ser fruto de la inspiración divina, por ello, se produjo un intento de evolución e historicidad novedoso. Mientras que, en Roma, gracias a Vitrubio, aparece la figura del experto, persona que autentifica; se encarga de valorar y avalar las piezas adquiridas por las pudientes clases sociales, como muestra de su distinción de clase<sup>22</sup>. Se inicia una línea metodológica de trabajo de origen greco-romano.

En la Edad Media, el nuevo pensamiento teológico domina la sociedad y el arte europeo. No existe una caracterización de artistas y obras de arte, como ocurrió en la antigüedad clásica, porque las mentes humanas se sumen a lo universal, a Dios y su suprema belleza, por lo que se produce un desinterés por lo terrenal, como pueden ser los autores y sus aportaciones, hasta el punto de dominar el anonimato. El principio de autonomía del arte carece de valor. Sin embargo, se pueden destacar algunas aportaciones: Witelo con su *Tratado de óptica*, Vilard de Honnecourt con su *Livre de Portraiture*, las *Memorias de Suger* o la *Guía de la pintura* del monje Dionisio de Fournia.

La historiografía artística comienza en la Florencia del siglo XVI, con la figura de Vasari y su *método biográfico*. Una nueva corriente de pensamiento, en el siglo XV, sustituye a la concepción de Plotino; el hombre se convierte en protagonista y el artista, como artífice, adquiere relevancia. En “*Las vidas de los más insignes pintores, escultores y arquitectos*”, Vasari sienta las bases para la conceptualización de la Historia del Arte y acuña el concepto evolutivo y biológico del arte, cuyo influjo se proyecta en las metodologías formalistas y llega hasta la actualidad. Sin embargo, a pesar del interés de otros autores con posteridad tratando de ayudar a articular la Historia del Arte, hasta el siglo XIX no asistimos al alumbramiento de nuevas e importantes vías para el conocimiento y construcción de la disciplina histórico-artística (sin agotar el sistema biográfico).

En el siglo XVIII encontramos la primera definición científica de la disciplina; se produce una separación entre la Estética, guiada por Baumgarten y Kant, la Crítica, con Diderot y finalmente será Winckelmann quien emita una alternativa al sistema vasariano, en el campo

---

<sup>22</sup> Ésta figura adquiere gran fortuna en la modernidad.

de la Historia del Arte. Su gran aportación es la creación de un método científico basado en la descripción y el análisis y su mérito reside en el abandono del esquema biográfico y el empleo de una metodología descriptiva a interpretativa (Ávila, 2001:41). Su obra, *La Historia del Arte en la Antigüedad*, es la primera sistematización, mediante el análisis estilístico, en función del canon clásico griego. Propicia el alumbramiento metodológico, por lo que se le ha asignado la paternidad científica de la disciplina y su defensa del clasicismo lo ha convertido en referente fundamental.

### 2.3.3 METODOLOGÍAS DE LA HISTORIA DEL ARTE

En el siglo XIX se sientan las bases metodológicas para definir la Historia del Arte, aunque su desarrollo se proyecta en el siglo XX. La corriente romántica y postromántica permiten potenciar la exaltación del artista-genio; incidiendo en los estudios biográficos (Guzmán, 2007a:260-298). Es el denominado método Histórico-Crítico<sup>23</sup>. Se preocupa por elaborar datos y demostrar su fiabilidad, además de compararlos para llegar a una conclusión. Adopta del historicismo el análisis formal, la recensión cronológica de escuelas, obras, estilo o el análisis de hechos (Grupo Atenea, 1987:59-89). Dentro de esta corriente metodológica se encuentra la obra de Burckhardt; muy influido por la doctrina hegeliana. En su obra, *La cultura del Renacimiento en Italia* (1860), acuña el término cultura y concibe la Historia del Arte como “Historia de la Cultura” (Ávila, 2001a:49). Incluye una gran innovación metodológica, al considerar que la obra aislada no tiene sentido, si no entra en relación con otros fenómenos políticos, sociológicos, religiosos, filosóficos, etc, creando una interesante conexión, retomada en el siglo XX por la Escuela de Viena u otros autores como Pérez Sánchez y Diego Angulo (Grupo Atenea, 1987:59-89).

Esta corriente incide sobre el “culto a los hechos” y desembocará en el Positivismo encabezado por Taine; cuyo influjo será notable en el ámbito histórico-artístico, por las necesidades clasificatorias de las manifestaciones artísticas y la hegemonía doctrinal de esta corriente con Auguste Comte a la cabeza o Morelli. En su obra *Principio y método*, parte de la comparación de obras de un autor como referente para buscar la atribución de otros; se busca reconocer una obra de arte en un conjunto; dentro de la obra total del autor. Participa del *Historicismo* en la clasificación de hechos, en la recopilación de datos y en el carácter descriptivo. Lo extraordinario: la comparación formal se fundamenta en pequeños elementos o

---

<sup>23</sup> Influenciado por *el Criticismo* de Kant y el *Historicismo* de Hegel.

detalles. Se estudian las creaciones artísticas insertas en un medio del que forman parte y que las explica (Grupo Atenea, 1987:59-89). Esta nueva forma de estudiar las obras “objetiva” y científica”, aporta dos perspectivas interrelacionadas; concede valor cronológico a la teoría de las generaciones y del método biográfico y enlaza con tendencias de corte sociológico (Ávila, 2001a:42).

Los formalistas se interesaban por la obra y su lenguaje formal; el tema era secundario. Interesantes resultan las aportaciones de Friedler, Hilderbrand y Wölfflin, por su fundamentación y base. Wölfflin en *Los conceptos fundamentales para la Historia del Arte* defiende la valoración de las formas de la obra de arte y admite la variación de las formas según las épocas. No interesa el autor; las valoraciones recaen en la obra, en su lenguaje formal; las variables compositivas, la armonía o el contraste cromático, los efectos lumínicos, los valores textuales...y sobre todo su lenguaje propio (Guzmán, 2007a:260-298). Su enfoque, hegeliano, conduce a una “Historia del Arte sin nombres”, en reacción frente al positivismo de tipo erudito, al determinismo de Taine y a la Historia del Arte como “*Historia de la Cultura*” de Burckhardt. Se preocupan exclusivamente de los valores formales del arte y este cambio metodológico va a influir en una nueva visión de la historia del arte, vinculada, a partir de ahora, a la economía, las ideologías políticas y religiosas, al proceso histórico y, en una palabra, al individuo (Grupo Atenea, 1987:59-89).

El formalismo analiza los datos perceptuales obtenidos de la contemplación de las piezas mediante su descripción, puesta en relación, comparación...En muchas ocasiones establece criterios estilísticos que agrupan las obras según la familiaridad de rasgos adscribiéndolas a un movimiento espacio-temporal determinado (Chordá, 1993:38-42). La influencia del formalismo se prolongó en el siglo XX. La podemos observar, en Vygostky dada su relación con la escuela formalista rusa; ve la forma como un sistema dinámico que, aunque se alimenta del legado cultural del autor, es generado conforme el artista construye la obra (Jové, 2002:28). No obstante, se aleja en varios aspectos de esta corriente<sup>24</sup>. Respecto a la lectura y contemplación de las obras; el enfoque formalista deformará el disfrute del arte; atenta contra las posibilidades de vivir la obra como si fuera un organismo vivo destinado a generar vida mental de alto nivel (Jové, 2002:29).

---

<sup>24</sup> La forma es lo sustantivo del arte; el artista, al producir su obra, selecciona y usa procedimientos estéticos, gracias a la herencia y vida cultural. El artista traza la forma y contenido, bajo el influjo de sus vivencias emocionales.

## Capítulo 2. Marco teórico

En las últimas décadas se ha producido una revitalización del formalismo defendiendo su pluralidad; es el neoformalismo, desarrollado por autores como Arnheim, en *Arte y percepción visual*. Propone categorías formales para abordar la creación: equilibrio, configuración, forma, desarrollo, espacio, luz, color, movimiento, tensión y expresión (Guzmán, 2007a:260-298), y, para ello, toma la percepción como el principal campo de la Psicología y se desarrolla la teoría denominada de la “*Gestalt*”, aunque sus aportaciones son insuficientes para explicar la obra de arte, y por lo tanto, deben confrontarse, corregirse y completarse con aportaciones de otros campos<sup>25</sup> (Ávila, 2001a: 59) .

A lo largo del siglo XX las opciones metodológicas son múltiples. En primer lugar, por razones cronológicas, atenderemos a *La Escuela de Viena*, donde se ubicaron algunos expertos eminentes como Riegl, caracterizados por la conceptualización de la Historia del Arte. Se aprecia la pervivencia de la filosofía e ideal hegelianos, así como la continuidad de la teoría alumbrada por Burckhard. Una de sus grandes aportaciones fue la recuperación de estilos “malditos”, discriminados por no obedecer a los postulados clasicistas y a partir de aquí se posibilita la concepción de la Historia del Arte en estilos; periodización que supone un avance y sistematización frente a posiciones existentes (Guzmán, 2007a:260-298).

Dentro de los postulados de la *Escuela de Viena* se podrían integrar a Warburg, Salx y Panofsky, al participar de sus concepciones. Sin embargo, son capaces de abrir una nueva conciencia cifrada en la valoración de los temas, se ocupan del contenido y el significado de estudio. Instituyen un método basado en el análisis, descripción y clasificación de las imágenes contenidas en la obra de arte, denominado iconografía o análisis iconográfico (Ávila , 2001a:60) y por otra parte, la iconología o interpretación de dichas imágenes, buscando los contenidos simbólicos o culturales(Guzmán, 2007a:260-298); la aproximación iconológica interpreta las obras como ilustración de símbolos contenidos en la cultura, pudiendo establecerse muchas relaciones con la óptica de Jung (Chordá, 1993:38-42). Lo interesante de una obra artística es su significado, relacionado con la situación histórica y las corrientes espirituales de su tiempo; se preocupan por conectar forma y contenido (Grupo Atenea, 1987:59-89)<sup>26</sup>. Las fases propuestas

---

<sup>25</sup> Rechazar este planteamiento supondría aceptar el fenómeno artístico como hecho estético; en estrecha relación con el método biográfico y relacionándose con el positivismo. Aceptarlo supone analizar la obra de arte en función de conceptos intrínsecos con sus leyes, códigos y lógica peculiar. Puede tenerse en cuenta al retomarlo en contextos como los estructuralistas, iconográficos-iconológicos, semióticos, etc.

<sup>26</sup> El arte con éxito en la Historia del Arte nunca ha estado desprovisto de significado, aportado con frecuencia por la religión o filosofía de la época, aunque la seriedad en la reflexión puede verse perjudicada cuando el clima cultural está desprovisto de valores espirituales, de ahí la abundancia de obras de talento y destreza visual, pero de una deplorable superficialidad mental (Arnheim, 1993:83).

para el método, siguiendo a Panofsky, son tres: el análisis preiconográfico: el contenido temático primario o natural. A continuación, el contenido temático secundario o convencional, que coincide con el análisis *iconográfico* y para terminar, el significado artístico o contenido, donde radica la fase *iconológica* y la interpretación de los significados implícitos (Grupo Atenea, 1987: 64; Ávila, 2001a; Guzmán, 2007a: 260-298)<sup>27</sup>.

En la historia del arte, lo icónico, supone la condición de imagen, en cuanto algo significante. El contenido iconográfico de la obra de arte está determinado por diversos factores<sup>28</sup>. En conclusión, captar el significado iconográfico de la obra de arte es fundamental para su comprensión y enseñanza; sin embargo, la iconografía no agota el contenido de la obra de arte, pues puede ser representativa del modo de sentir, e incluso de vida, de un determinado momento histórico y no sobrepasar, sin embargo, la mediocridad<sup>29</sup>. No se entiende la iconografía e iconología sólo como el estudio de ideas religiosas, filosóficas y morales con influencia en la obra, sino también por su significado social e histórico, dimensión relacionada con la sociología del arte. Mediante la sociología y la crítica social se intenta ver las relaciones del autor con la sociedad y su compromiso, así como la función de las imágenes en el colectivo social. Se plantean la finalidad del arte, a quién van destinadas las creaciones artísticas, quién las realiza, cómo se hacen y quién las consume (Guzmán, 2007a:260-298).

El Método Sociológico surge por oposición a la corriente formalista y va parejo a la Sociología. Se preocupa por analizar las condiciones de creación de una obra de arte, así como su conexión con el medio (Grupo Atenea, 1987:59-89). Toma carácter histórico cuando se pone en relación con los datos económicos y sociales, explicando las obras por su pertenencia a una colectividad con una economía controlada por grupos sociales concretos, para los que el Arte realizaría una función propagandística (Chordá, 1993:38-42). El principal autor fue Francastel. Sin embargo en *Sociología del Arte y Pintura y Sociedad* no recurre a un método, sino a una explicación de condiciones sociales y aspectos técnicos como punto de partida para el análisis del proceso artístico. Este autor fue seguido por otros, como Hauser (Guzmán, 2007a:260-298).

---

<sup>27</sup> Metodología valorada, en la actualidad, por autores como Jesús Caamaño (Caamaño, 2001:11-15).

<sup>28</sup> Como el conocimiento de la historia de un pueblo, las fuentes escritas u orales, refranes, leyendas, el material y la técnica, las dimensiones de la pieza, la temática, el cuño personal del artífice, las condiciones del comitente, la armonía o disonancia con la mentalidad de la época...

<sup>29</sup> Esta tendencia epistemológica lleva consigo una metodología estructuralista, cuyo esquema supone primero un análisis y después una síntesis (Ávila, 2001a).

## Capítulo 2. Marco teórico

A modo de segunda fase se puede situar la Crítica Social<sup>30</sup>. Las manifestaciones artísticas entran en relación con los aspectos ideológicos y de mercado, estableciéndose una conexión entre la obra de arte y los acontecimientos sociales y económicos, justificada por su inserción en las relaciones de producción. Hay muchos historiadores suscritos a este fenómeno, aunque destacarán los integrantes de la *Escuela de Frankfurt*, entre cuyos miembros figuran Marcuse, Adorno y Walter Benjamin. En cuanto al punto de vista del conocimiento profesional deseable, esta tendencia epistemológica permite seguir manejando el concepto de “*estilo*” como medio de comunicación, pero desde una perspectiva social de carácter crítico; donde se liga la producción artística a los acontecimientos económicos y sociales del momento. En este sentido, la obra de arte se convierte en un documento para la interpretación de las realidades históricas.

Añadir a las tendencias establecidas, otra metodología del análisis de las obras de arte: el psicoanálisis o las aproximaciones psicológicas (Ávila, 2001:76-80a). La psicología del arte alude un campo muy amplio, en el cual pueden incluirse diversas orientaciones. El personaje más influyente ha sido Jung; desarrollando las teorías de Freud. La clave para interpretar la obra de arte reside en la personalidad del artista. La psicología del arte puede ayudar a comprender la naturaleza de las obras de arte desde niveles inconscientes. Sin embargo, no atiende a otros niveles y problemas del “micromundo” de la obra de arte y prescinde, en buena medida, del carácter histórico del arte y de las condiciones sociales de creación. Se considera insuficiente este método para explicar la existencia del arte o las características de los estilos; además al aplicarlo a obras concretas, no siempre se distingue adecuadamente las causas personales del significado de la obra<sup>31</sup> (Chordá, 1993:38-42).

El estructuralismo y la semiótica nos brindan nuevas posibilidades. A comienzos del siglo XX, Ferdinand de Saussure, desde el ámbito de la lingüística, fundamenta el estructuralismo, estableciendo analogías entre el lenguaje y la Historia del Arte. A pesar de las dificultades para ver la obra de arte como un signo, sobretodo lingüístico, la arquitectura es la materia donde mayor potencialidad adquiere. Sin embargo, esta aportación a la conceptualización de la Historia del Arte plantea muchas limitaciones. Su nacimiento como derivación del estructuralismo lingüístico fuerza su desarrollo sin homogeneidad y la obra queda desposeída de su mensaje estético para convertirse en un signo (Guzmán, 2007a:260-298).

---

<sup>30</sup> El marxismo es la línea de pensamiento que subyace.

<sup>31</sup> La metodología psicológica se puede desarrollar tomando como base la biografía de los artistas para obtener datos acerca de los aspectos de las obras.



## Capítulo 2. Marco teórico

Esta tendencia aporta la consideración de la obra como vehículo de comunicación, suponiendo la versión más radical de la concepción de la obra de arte como portadora de significados; gracias a los códigos lingüísticos, se podría establecer una transposición lineal entre la lingüística y la obra artística (Ávila, 2001a:76-80). Sus principales representantes son Eco y Dorfles y la finalidad es el estudio de la estructura interna de la obra artística y las estructuras mentales, sociales e ideológicas que subyacen en dicha obra (Grupo Atenea, 1987:59-89). La metodología semiótica interpreta las obras como mensajes susceptibles de lectura, aun cuando reconoce el carácter escasamente forzado del discurso artístico si se compara con el literario (Chordá, 1993:38-42).

Una vez planteadas las metodologías definidas para analizar la obra de arte, vamos a continuar considerando las aportaciones realizadas por distintos especialistas al respecto. Guzmán (2007a:260-298) no acepta la Historia del Arte como suma de las individualidades, ni que la historia de los artistas pueda suplir a las obras, cuando son éstas el objeto de la disciplina. No debería proponerse la biografía como sistema metodológico, aunque su consulta es necesaria. Se establece una relación entre la ciencia humanística y manifestaciones artísticas, al ser el objeto de estudio. Esto es de lo que se ocupan el formalismo, la iconografía o el estructuralismo, como desarrollaremos a continuación. Es necesario partir del aprendizaje formalista o nivel primario, para conseguir una alfabetización visual y arbitrar lecturas y el segundo nivel se determina mediante la valoración temática. A pesar de las competencias temáticas de la iconografía y el campo específico de la iconología, se pueden establecer dos niveles para acabar con la dicotomía forma-contenido, algo un poco complicado. Gracias a esta metodología valoramos la obra temáticamente, para lograr un significado más profundo. Se reclama la objetividad, porque el valor de la obra no debe quedar exclusivamente a expensas de su significado ni de las condiciones culturales.

Es decir, a la doctrina formalista se le puede rechazar su aislamiento de la obra del medio de producción y a pesar de que las metodologías iconográficas deben contextualizarla, no es su objetivo prioritario. De este modo, nos posicionamos ante una opción global de explicación del arte en función de la cultura, la civilización y el espíritu de la época. Es necesario contextualizar la obra junto con su artífice, pero también en niveles sociales, económicos, de producción y mercado dado que las manifestaciones artísticas tienen una influencia doctrinal, ética, persuasiva...y hasta generadora de ideologías. En conclusión, ninguna de las metodologías es suficiente para explicar las distintas creaciones; por ello, es

necesario recurrir a su pluralidad e integración, aunque según los periodos o épocas pueden prevalecer unas u otras (Guzmán, 2007a:260-298).

En cuanto a la aplicación didáctica<sup>32</sup> de las premisas establecidas, por la naturaleza del objeto de estudio; la obra de arte, el punto de partida es la visualización de las creaciones artísticas. Para facilitar la comprensión y análisis de la obra de arte, es conveniente establecer algunas preguntas para guiar al alumno. Se concebirá como un procedimiento de aprendizaje dirigiendo su atención hacia elementos y conceptos significativos. Es decir, se parte de la observación y el análisis para llegar a la síntesis y conclusión o la comprensión de la obra propuesta, mediante una metodología activa y basada en la indagación, buscando la consecución de un *aprendizaje por descubrimiento*. Se capacita al alumno, se le responsabiliza y da autonomía en la búsqueda conceptual; al convertirse en parte activa del proceso de enseñanza y pudiendo servir de base y baremo, para comprobar si se han logrado los objetivos previstos. La comprensión es propuesta a modo de evaluación. Por ello, se plantean unas pautas para “enseñar a ver” y conseguir un *aprendizaje significativo*, dirigiendo la observación del alumno y adentrándose en la percepción de los elementos. Sistematiza unos postulados para conducir la observación ante cualquier pintura, escultura y obra de arquitectura, facilitando el método a seguir y los elementos a observar, para lograr la comprensión (Guzmán, 2007a: 299-359).

En el caso de la arquitectura se propone partir de las plantas, para abordar el tipo de espacio y su forma. A continuación el interior, con las variables visuales, y seguidamente las fachadas, codificando su propia semántica. De este modo, pasamos a la estimación del exterior, centrando la atención en los núcleos más sobresalientes e incluyendo la referencia urbanística, considerando a tal fin la ubicación y relación con los otros edificios circundantes. Tras la visión guiada, de las partes fundamentales indicadas, vendrá la síntesis y el trabajo de comprensión; los alumnos deberán contestar las cuestiones planteadas en la valoración global. Las respuestas supondrán haber comprendido el lenguaje propio de esa arquitectura centrada, su función, el encuadre dentro de unas tipologías y la aproximación histórico-artística de la misma (Guzmán, 1993: 293-320).

Continuando con la pintura, el primer paso es situar los valores técnicos, sus tipologías y las variables más destacadas de la iconografía, en una estimación elemental y primaria; nivel

---

<sup>32</sup> Supuestamente, este método está enfocado a alumnos de Primaria; sin embargo, a nuestro modo de ver, dados los requisitos exigidos, se pueden adaptar perfectamente en Secundaria y Bachillerato.

en el que la apreciación es más fácil. A continuación, se contemplan los valores sustantivos del léxico pictórico, cuidando sobre qué incidir, por ser los que inicialmente entrañan más dificultad, para concluir con la estimación personal; lo cual implicaría la comprensión de la obra, su encuadre histórico y la capacidad de establecer relaciones de analogía con otras (Guzmán, 1994b, 2007b: 299-359). Y, respecto a la escultura, en primer lugar se solicita determinar si se trata de relieve o es exenta, el material y la técnica empleada. En el siguiente paso, toman en consideración las tipologías, formas de presentación y lugares más habituales de ubicación, para conducir a su descubrimiento y encuentro, así como las formas más habituales según su iconografía. Una vez sentadas las bases, es más sencillo descubrir el lenguaje interno de esa creación, valorando los perfiles, composición, volúmenes, movimiento, proporciones, texturas...para continuar con la síntesis y el trabajo de comprensión, reflejadas en el último apartado o valoración personal. Supuestamente, las respuestas supondrían haber comprendido el lenguaje propio de la escultura centrada, su función, el encuadre dentro de unas tipologías y una aproximación histórico-artística (Guzmán, 1994a: 263-272).

Según Ávila (2001a), la mayor aportación de Guzmán a la didáctica de la Historia del Arte, no es sólo enseñar a ver de manera secuenciada la obra de arte en cada uno de sus lenguajes artísticos, sino poner los cimientos para secuenciar un proyecto curricular en educación secundaria. Utiliza el paradigma formalista dándole viabilidad y operatividad didáctica al lenguaje de las formas y propone un tipo de aprendizaje por descubrimiento, dirigido mediante la observación directa y la interpretación de la obra de arte como proceso de construcción de significados; trata de educar la mirada en los tres lenguajes artísticos. Sin embargo, en nuestra opinión, se pueden proporcionar estas pautas al alumnado para facilitar el análisis de una obra, pero el comentario se reduce demasiado a la metodología formalista, porque, en estas preguntas establecidas para guiar el aprendizaje por descubrimiento de los alumnos, prestan demasiada atención a la forma, otorgando una mínima importancia a otros aspectos de la obra de arte indispensables. Así pues, comentados de modo genérico, los rasgos característicos de las metodologías de la Historia del arte y algunas propuestas de análisis de la obra de arte podemos continuar con otras opciones para acercar el conocimiento de la obra de arte a nuestros alumnos.

Álvarez (1996:69-78)<sup>33</sup> se decanta por la historiografía biográfica, porque indagar acerca de la vida de un artista resulta una forma empática y motivadora para familiarizarse con el mundo del arte. Sin embargo, por su grado de abstracción y dificultad, los enfoques formalistas

---

<sup>33</sup> En la enseñanza primaria y secundaria obligatoria.

o los psicoanalíticos, no parecen ser los idóneos para estas etapas. Los enfoques sociológicos pueden ser fructíferos si se complementan con otros enfoques, pero insuficientes en sí mismos<sup>34</sup>. El método iconológico se puede utilizar para distinguir los niveles de significado en la obra, lo cual permite al profesor secuenciar el análisis. Finalmente, el método semiótico (consecución del anterior) también puede llevarse a la práctica, al proponer estadios de lectura de una obra, desde el más superficial e ingenuo hasta el más profundo<sup>35</sup>.

En resumen, en primaria y la secundaria, los únicos métodos descartables serían, tal vez, el positivista, formalista y psicoanalítico. No se trata de adoptar un método como el único válido y verdadero, sino de hacer una síntesis de los métodos actualmente vigentes: sociológico, psicológico, iconológico y semiótico, y practicar una lectura de la obra de arte, mediante métodos complementarios. Su propuesta didáctica parte de considerar los “*saberes previos*” de los alumnos, porque la experiencia docente demuestra la importancia de motivar al alumno y estimular su curiosidad intelectual.

En primer lugar, se propone realizar una descripción material para identificar la obra. A continuación, el análisis del significado se debe iniciar clasificando el tema o género y luego se detallará el asunto representado, mediante la descripción de las figuras, fondos o escenarios. Después se analizará el lenguaje visual, líneas predominantes, texturas, colores, luces y sombras, ilusiones de espacio, volumen y movimiento y apunta la dificultad de aprender a valorar la estética de una obra de arte. Aunque el razonamiento sea simple y pobre de vocabulario, es importante estimularles a expresar sus opiniones, porque será el inicio de un largo camino hacia la formación de su sensibilidad estética que les convertirá en seres maduros y con criterios propios. Finalmente, una obra de arte no puede explicarse aislada, sino como fruto de una trayectoria biográfica de un artista condicionado por la economía, sociedad e ideología de la época en que vivió.

Por otro lado, Chordá (1993:156-237), tras considerar las diferentes tendencias y centrar su atención en cinco (formal, psicológica, sociológica, iconológica y semiótica), se decanta por la metodología sintética. Reconoce la posibilidad de relacionar las metodologías interdisciplinariamente, pero recuerda la problemática de establecer pautas para la enseñanza del

---

<sup>34</sup> Hay que tener precaución; no se debe considerar la obra de arte únicamente como reflejo de lo social. Es importante incorporar el enfoque sociológico para relacionarla con el contexto histórico-social de creación y analizar los aspectos materiales y formales.

<sup>35</sup> En la revista *October* se reclaman otras perspectivas para la Historia del Arte, basadas en modelos de interpretación diferentes a los existentes y se replantea el lugar ocupado por lo onírico o la estética en la disciplina de la Historia del Arte (Hernández Hernández, 1997:156-160).

## Capítulo 2. Marco teórico

Arte, mediante una cita de Eisner “*No hay una única respuesta correcta para un problema artístico; hay muchas*” (Chordá, 1993:156). Por ello, el modelo se presenta como una alternativa eventual, recogiendo los criterios expresados por la doctrina en la propuesta metodológica; sistema abierto (para favorecer la posible intervención de los educadores para una práctica implementación, provechosa y dinámica), sintético (abarcar los elementos formales, contextuales y expresivos, dada la variedad de perspectivas para responder al Arte), objetivo (razonamiento de las afirmaciones) y didáctico (la propuesta pretende ser aplicada; es un modelo teórico-práctico). Las reproducciones a utilizar (pocas veces podremos recurrir al original) han de ser de la mejor calidad posible y es conveniente presentar la imagen por diversos canales y niveles (diapositiva, postal, vista general, detalles, póster...); también es importante que cada alumno disponga de una reproducción para su uso personal.

Propone partir de la catalogación, para la denominación de la pieza, el nombre del autor, si es conocido, y su ubicación actual, describiendo, en la medida de lo posible, el entorno; así como consignar género (pintura, arquitectura...). Los alumnos apreciarán primero las líneas maestras, luego partes concretas y terminarán con una copia general, para acceder al segundo paso; al análisis material; conocer los materiales, estado de conservación, restauraciones efectuadas, transformaciones sufridas..., así como las medidas de la pieza: fundamental para aproximarse a una imagen; es necesario hacer notar a los alumnos la diferencia entre la imagen verdadera y la manejada en clase. Mientras en los pasos anteriores, el Profesor proporciona los datos a los alumnos, con la descripción se inicia el trabajo personal por parte de estos<sup>36</sup>; se elabora el esqueleto estructural y las ideas madres; es necesario aproximarse a la obra de arte. Propone partir de la teoría formalista, mediante la *Psicología de Gestalt*, siguiendo las pautas establecidas por algunas leyes de la imagen (artificialidad, estructuración, contraste, simplicidad y expresividad) o mediante la morfología visual, gracias al lenguaje de la imagen (el punto y la línea, polígonos, el centro, la luz, el color, las texturas, dimensiones, el movimiento, el espacio, la realidad y la apariencia).

El conocimiento del contexto justifica la existencia específica de la Historia del Arte. A menudo, los datos contextuales son de difícil consulta, por lo que deben ser adaptados por el Profesor. Se deben plantear las referencias estilísticas o conceptuales y atender a los símbolos, o representaciones de conceptos; pues, en ocasiones pueden tener más de una interpretación o variar la significación de cada imagen. Finalmente, la **síntesis** es la etapa de conclusión, donde

---

<sup>36</sup> El nivel dependerá de la edad de los alumnos y de las condiciones concretas de cada grupo.

## Capítulo 2. Marco teórico

se resumen todos los aspectos de las fases anteriores y se relacionan las partes. Permite el tratamiento crítico de los datos obtenidos en las fases anteriores, por el uso de las perspectivas mimética, expresiva, formalista y pragmática. Es conveniente encomendar a los alumnos la confección de un esquema de síntesis, conteniendo las ideas esenciales, tanto de resumen como de relación entre los datos. De la discusión del esquema debe surgir la síntesis completa, establecida colectivamente en la clase. Dependiendo de las condiciones de cada grupo o imagen se puede llegar a la síntesis global para completar la información a disposición del alumno (Chordá, 1993:156-237). En último lugar, concluida la explicación de la propuesta, y siguiendo las indicaciones de Ávila (2001a:162-163) la ubicaríamos entorno a una perspectiva disciplinar (considerada por la autora reduccionista), al presentar una visión analítica de los fenómenos histórico-artísticos, como suma de los elementos que lo forman<sup>37</sup>.

Es decir, como acabamos de observar y seguiremos argumentando, como reconoce Trepát (1996:57-89) cada vez se manifiesta más habitualmente la necesidad de utilizar un método de comentario de la obra de arte (incluso constituye una parte importante de la prueba de selectividad). Sin embargo, frecuentemente, esta prueba ilustra más el aprendizaje de un orden expositivo de algo aprendido, a partir de listados concretos de obras artísticas, que el conocimiento de un “*saber hacer*” específico ante cualquier obra de arte, algo indicado también por Rodríguez y González (2009:59-73); abogan por la creación de una propuesta más inclusiva, cuya opcionalidad evalúe otras sensibilidades y aprendizajes<sup>38</sup>.

Trepát (2003a) considera los paradigmas utilizados para el análisis del arte, con sus correspondientes esquemas de comentarios y atiende a la posibilidad de realizar los análisis e interpretaciones desde los diversos enfoques. Se manifiesta a favor de la integración aunando la metodología positivista, formalista, iconográfica e iconológica y sociológica. El enfoque positivista atiende a la materia, técnica, catalogación, estilo, generaciones y contexto cultural y, en un esquema de comentario, se ocupa de la documentación general y catalogación, la definición de estilo y el contexto cultural. Es decir, el primer paso es una catalogación general para acercarse al tipo de manifestación, acompañada de un análisis de la forma de la obra; los aspectos externos o las líneas generales. Mediante el enfoque iconológico, tendremos en cuenta el símbolo, el imaginario, la iconografía, el estilo y la interdisciplinariedad, para realizar un

---

<sup>37</sup> Se organizan las semejanzas y diferencias de forma aditiva y simple; el análisis de las relaciones se establece al final, sin que el alumno observe, por ejemplo, procesos de cambio desde el primer momento.

<sup>38</sup> Así como por la creación de una prueba de acceso a la universidad uniforme en todo el territorio; a pesar de ajustarse al currículo, en cada Comunidades Autónomas, se consideran aspectos diferentes.

análisis iconográfico, simbólico y del contexto cultural; es decir, propone centrarnos en el contenido de la obra, porque finalmente, el enfoque sociológico, atiende al artista y su rol social, la escuela, el comitente, la función social e ideológica, el contexto histórico y la relación de la forma con las ideas dominantes, reflejado en el comentario de la obra (Trepát, 2003a).

Trepát (1996: 57-68) proponen tres puntos básicos: documentación y primera descripción, análisis formal e interpretación, y, esta última se subdividiría en: el análisis del contenido y la explicación (causal y funcional). A fin de proporcionar la reflexión del alumnado, resulta conveniente acompañar los pasos de preguntas para incitar a la reflexión y es necesario conocer hechos y conceptos históricos, artísticos o vocabulario propio para leer una obra de arte. En esta propuesta, se aprecia el componente didáctico; pues, como ocurría con la de Guzmán (1993,1994a, 1994b, 2007b), se trata de crear un aprendizaje guiado por descubrimiento, mediante preguntas, para encaminar la tarea de los alumnos. Sin embargo, se manifiesta más completa, al contemplar las visiones de la obra de arte; de forma, significado y función, en partes iguales. Advierte de la necesidad de continuar el proceso de explicitación y práctica de los pasos de lectura de una obra artística y no interrumpirlo en una primera fase; debe articularse de manera continua a lo largo de los estudios. De poco serviría explicar las acciones ordenadas de un procedimiento, si el alumnado no las ejercita de manera constante hasta automatizar en lo posible su práctica, mostrando su concepción acerca de la ejercitación de los procedimientos.

En el primer paso propone unas preguntas generales para ayudar a leer una obra artística, en cuanto a los aspectos y datos externos, elementos formales, significados, el tema... En el momento de escoger la obra, atenderemos, como mínimo, a tres criterios: respetar el período de contextualización, elección de una obra lo más emblemática posible y en función de la tipología de la obra escogida, se deberá proceder a una sesión previa sobre el vocabulario básico. Es decir, se determina una breve catalogación, a resumir en una ficha y, a continuación, se pasa al análisis formal: el alumnado debe observar y anotar<sup>39</sup>. En el siguiente paso, se hace observar cómo el conjunto de estos aspectos constituye el estilo. Tiene interés introducir la necesidad de percibir la continuidad o el cambio del estilo o mostrar los registros de obtención de información y la aplicación de conceptos de la estructura de la obra (composición, ritmo, tiempo y estilo). Señala la eficacia, didácticamente hablando, de sugerir la realización de análisis formales sencillos sobre otros ejemplos trabajados por el alumnado. Finalmente se

---

<sup>39</sup> Composición simétrica y frontal, luz homogénea, concepción en reposo y inserción en un tiempo...

propone una interpretación sencilla; analizar su contenido o significado<sup>40</sup>, y concretar las fuentes de información (Trepát, 1996:57-68).

Esta propuesta se podría cotejar con los planteamientos elaborados por otros estudiosos. Sanz (2002:269-278) propone partir de la percepción, y analizar los aspectos materiales, técnicos, formales, simbólicos, individuales y sociales, hasta llegar al conocimiento, comprensión y valoración de la obra artística. Mientras que, Alonso (2003:54-64) se decanta por un proceso de enseñanza-aprendizaje buscando convertir al alumnado en personas que “*sepan*”, “*sepan hacer*” y “*sepan ser*”. Desde su concepción de la enseñanza, la concreción de las intenciones en objetivos debería realizarse por una vía mixta, buscando identificar la información relevante al analizar una obra de arte, interpretar una información icónica, y aprovecharla para entender la época de creación; observación, análisis, síntesis, relacionar informaciones para obtener conclusiones y los contenidos orientados al desarrollo de capacidades, tales como comprender por qué un objeto es una obra de arte, conocer la problemática del arte de una determinada época histórica, etc.

El Grupo Atenea (1987) parte de la escasa formación estética de los alumnos; la Historia del Arte sólo se estudia en el Bachillerato, por lo que los alumnos carecen de un vocabulario específico y pautas de observación de la imagen. El estudio del Arte debe ser el instrumento a través del cual los alumnos desarrollen su sensibilidad. La finalidad es realizar un análisis y comprender la obra de arte, partiendo de “*Aprender a Ver*”, acostumbrando al alumno a analizar la imagen y plantear una aproximación de *qué es el Arte*. Se propone realizar un debate, para introducir al alumno en la complejidad del fenómeno artístico, sin llegar a conclusiones absolutas, sino despertando el interés en torno al hecho artístico. Se toman los elementos artísticos: los arquitectónicos y sus materiales (soportes, cubierta o elementos decorativos); la escultura: materiales, técnica, valores formales o función y finalmente, los pictóricos: los valores técnicos (soporte, técnica...) y formales (temas, color, composición o la luz). Finalmente, quedará el simbolismo, analizando formas geométricas o relacionadas con la alquimia, lo onírico, la religión, la mitología o la propaganda<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Aunque, una obra de arte “es un pozo sin fondo” y nunca se llega a todos los matices posibles.

<sup>41</sup> Según Jung “cuando la mente explora el símbolo, se ve llevada a ideas que yacen más allá del alcance de la razón” (Grupo Atenea, 1987:49).



## Capítulo 2. Marco teórico

Las corrientes de investigación de la Historia del Arte se mueven entre otras tendencias, recogidas por Loste (1990:85-107). En nuestro estudio, resultan de interés las consideraciones realizadas, en cuanto a los planteamientos didácticos<sup>42</sup>, procedentes de la definición de la disciplina. Se requiere el uso de habilidades intelectuales propias del pensamiento formal por parte de los alumnos, como el análisis de fuentes, la formulación de hipótesis, la determinación de causas y motivos, explicación de cambios, comprensión del tiempo histórico, etc. Los adolescentes tienen dificultades para elaborar conceptos y relacionar las variables para explicar un proceso histórico-artístico. Esto condiciona un aprendizaje de la historia del arte “conceptual” y muy complicado en estas edades<sup>43</sup>. Entendemos la Historia del Arte como un medio para que el alumnado pueda comprender el mundo, ya que toda obra de arte es un producto social. Si la obra de arte se considera, no sólo un hecho estético, sino también una realidad histórica, debe interpretarse de la misma forma que otros acontecimientos políticos, económicos, científicos y sociales.

Desde este punto de vista, el estudio de la obra de arte deberá incluir un **análisis**, dentro de una metodología integradora, con los siguientes aspectos: en primer lugar, el *técnico*, para proporcionar información sobre las formas y métodos de elaboración de la obra de arte. A continuación, el *simbólico*, para permitir entender la mentalidad de la sociedad, a través de la lectura de su código de significados y finalmente el *sociológico* para mostrar la relación entre el artista, obra y contexto social. Por otro lado, la comprensión y valoración de una obra de arte son fruto de un acercamiento ante el objeto artístico, mediante la vía *intuitiva* o de conmoción subjetiva y personal; nos permite aprender su valor estético y establecer una vinculación emocional (Morante y Ruiz, 2007:11-13). Ambas están relacionadas con la sensibilidad del espectador, por ello, el disfrute depende del mayor o menor desarrollo y los gustos personales. La segunda vía es la *reflexiva*; supone un acercamiento a la obra de arte de modo racional y sin prejuicios. Se trata de una habilidad cuya adquisición requiere partir del conocimiento del lenguaje e intención del artista, así como la aplicación de un método adecuado.

Las fases planteadas son dos, comenzando por un análisis de los elementos de la obra, visibles y no visibles, sus relaciones y funciones plásticas. Consiste en la descripción de cada uno de los elementos artísticos presentados y las funciones desempeñadas en cada caso,

---

<sup>42</sup> A pesar de ser realizados hace casi dos décadas, los problemas existentes en la enseñanza de la Historia del Arte no han sido solventados en absoluto.

<sup>43</sup> Desde los años 80, se vislumbran nuevas vías en la investigación didáctica de la Historia del Arte, intentando aunar la investigación historiográfica con los modelos de aprendizaje constructivistas.

utilizando la mayor precisión terminológica posible. Su enumeración y descripción suele realizarse partiendo de los más elementales; los materiales, para continuar con elementos formales constructivos y decorativos, sus técnicas y valores plásticos. Según la naturaleza de la obra (arquitectura, escultura, pintura...) y sus rasgos, se analizan elementos diferentes, realizando hincapié en los más representativos. Es una tarea precisa y rigurosa para destacar aquellos aspectos que por su originalidad e importancia definen el estilo o una obra correcta. Sin embargo, el **comentario** o segunda fase admite un enfoque más libre, basado en una reflexión y razonamiento, a partir de los caracteres analizados. Se comienza por la clasificación, incidiendo en su contenido y significación, así como en circunstancias específicas. Se plantea un esquema de comentario bastante flexible para aplicarlo a cualquiera de las obras, con independencia del tipo de manifestación, la época e incluso sus peculiaridades. De este modo, y de acuerdo con las circunstancias, se variará el tratamiento en profundidad de uno u otro aspecto. Pese a su carácter personal, primará un tono objetivo; los gustos personales sólo se manifestarán implícitamente.

La Historia del Arte, durante mucho tiempo, se ha limitado a inventariar, clasificar y describir las obras artísticas con una metodología similar a la de las ciencias naturales; desde un punto de vista puramente formal <sup>44</sup> (Borrás, 1985:97-101). En consecuencia, Borrás (1985:102-111) propone partir del pensamiento plástico de la obra para su análisis, al aportar elementos de información no expresados de otra manera ni en otros lenguajes y situarnos en el momento histórico de creación, para analizar la obra en su contexto o época de creación, algo recomendado también por Vygotsky (citado en Jové, 2002:26) *“La comprensión de cualquier obra de arte pasa por el conocimiento de los contextos socio-históricos, que además orientan la producción de las obras según tradiciones culturales vinculadas a los diversos géneros artísticos”*. Sin embargo, el primer obstáculo, al intentar ofrecer un “modelo de comentario”, está condicionado por la diversidad de las manifestaciones artísticas.

El comentario artístico ideal es el individualizado, adaptado a las exigencias de la obra y su proceso creativo, aunque, hay elementos cuya consideración parece obligada, como la tarea previa de presentar el soporte histórico de la obra y las referencias más directas; noticias y/o documentales sobre su encargo y ejecución, fuentes literarias y grabadas, las personas

---

<sup>44</sup> Hasta los años 70, en las universidades y consecuentemente en todos niveles, la concepción atribucionista y formalista determinando unos comentarios puramente descriptivo-visuales. A finales de los 80, se produjo la irrupción “tardía y desfasada” de otras metodologías (sociología, iconologías, estructuralista, psicológica...) recuperando la lectura formalista, para llegar al significado (Borrás, 1985: 99).

relacionadas con la creación (artista, comanditario y destinatario), la propia obra de arte, desde los materiales y técnicas hasta los elementos formales y el estilo artístico y , finalmente, elucidar la función y el significado; la información aportada sobre la época de creación. Es decir, propone partir de las fuentes y documentos, a su modo de ver, considerados como una propuesta utópica o ideal, pero de difícil realización, algo a lo que nos unimos; es muy interesante la utilidad de las fuentes, pero su utilización es complicada en la práctica, sobre todo en nuestro contexto, al enfrentarnos a la asignatura de Historia del Arte de 2º de bachillerato, dada su amplitud y la necesidad de adaptarse a los criterios impuestos, no sólo por el currículo oficial, sino por la prueba de acceso a la universidad a la que son sometidos los alumnos, por lo tanto, resultaría muy costoso proporcionar fuentes y documentos para cada obra de arte a abarcar<sup>45</sup>.

En la misma línea, Hernández Cardona (2002:157-161) propone partir del análisis de las fuentes para lograr un acercamiento completo a la obra, conocer su significación real y ubicarla en el contexto de creación, para comprenderla. Se centra en documentos escritos para valorar la información y el punto de vista del autor y plantea la aplicación didáctica en el contexto del aula, tomando algunos pautas: el tipo de documento (memorias, crónicas, artículo periodístico...), resumen del contenido (qué se explica o describe), aportaciones de datos novedosos, originales o sorprendentes, los autores, la fiabilidad del documento (verosimilitud de lo explicado, ponderación, realismo, exageración, establecer si el autor es testigo directo, opiniones y tendencias del autor) o para finalizar; la situación histórico-geográfica, a la que añadiremos histórico-artística. Respecto a las fuentes iconográficas, habla del análisis autónomo, estableciendo cuándo y quién produce la fuente, el contenido informativo, los aspectos formales, tipo de lenguaje, estilo, la finalidad...

Volviendo a la propuesta elaborada por Borrás (1985), se reconoce el papel del artista como uno de los problemas básicos del comentario artístico; al hundir sus raíces en el ambiente de su época, está condicionado por factores intelectuales (mentalidad, tensiones y aspiraciones de los hombres de su tiempo, mitos colectivos, etc.), sociales (estructura social, nivel de desarrollo económico, sistemas políticos, posición del artista en la sociedad, organización social de la actividad artística, etc.), técnicos (estado material y técnico de la creación artística, tradición artística, aprendizaje, taller, etc.) o formales (el lenguaje o vocabulario artístico de la época, su tradición, etc.). También es necesario establecer el papel de los comitentes; la obra, bien, contribuye a realzar el status de sus consumidores o destinatarios o, por el contrario, actúa

---

<sup>45</sup> Aunque se pueden utilizar como complemento en ocasiones.

como agente del cambio social (desarrollo de los mercados artísticos, influencia sobre el gusto del público, etc.).

Por otro lado, tendremos a los responsables de los programas iconográficos; personas eruditas, hombres de letras de fama reconocida, al servicio del comitente, y cuyas minuciosas indicaciones podían convertir el papel del artista en meramente formal. Y, por último, resaltar que ningún material didáctico puede suplir el estudio directo de la obra de arte, porque, el arte constituye un fenómeno doble: técnico e intelectual; es el producto de la habilidad del artesano, de un lado, y de la imaginación, de otro; de la relación entre una actividad mental y una actividad operativa. Por ello, el análisis de los materiales utilizados, sus posibilidades expresivas y las técnicas empleadas constituye una lectura previa, necesaria para llegar al significado final de la obra de arte. La creación artística debería definirse, a partir de las formas artísticas resultantes.

En arquitectura es necesario saber leer e interpretar plantas, alzados, secciones y proyecciones; conocer la variedad y naturaleza de los materiales, así como su empleo, resistencia y problemas de estabilidad. Lo mismo sucede con la escultura; es importante considerar los modos y materiales, ya que, en determinada medida, la técnica condiciona la función y los temas, a cuya comprensión y valoración puede contribuir el conocimiento del proceso teórico. Finalmente, el comentario de la pintura y la miniatura presupone sus técnicas; desde la naturaleza del soporte (madera, tela, cobre, pergamino, papel, etc) y su preparación (la imprimación) hasta los procedimientos (temple, fresco, óleo, encáustica, acuarela, gouache, pastel, etc.). Lo mismo ocurre con el resto de manifestaciones artísticas (técnicas de grabado, cerámica, vidrio, esmalte, tapices, etc.).

Es decir, toda obra de arte debe ser tomada en consideración atendiendo a sus características técnicas, esto es, realizando un comentario técnico, y artísticas, mediante un comentario artístico. El comentario técnico se debe encuadrar dentro del contexto general de toda la aproximación histórica, por lo que las referencias técnicas deben vincularse al momento histórico de realización, analizando las consecuencias de la utilización de los nuevos materiales y técnicas en cada momento. Además, los comentarios deben interpretar el significado artístico de los cambios técnicos; las consecuencias. El siguiente paso es la lectura de las formas artísticas y el estilo; mediante la periodización estilística nos referiremos a un sistema de formas y cualidades expresivas compartidas por todas las artes de una cultura durante un periodo. Pero, el comentario no se puede quedar en un análisis formal descontextualizado; debe captar la esencia del estilo artístico.

## Capítulo 2. Marco teórico

El comentario artístico se interesa especialmente por los problemas de la génesis y formación de los estilos; por los procesos de desarrollo y cambio, conectados con el mundo cultural y el pensamiento de la época. De este modo, se llega al verdadero objetivo del comentario artístico: interpretar el significado cultural de la obra artística; desentrañar la función; el papel de cada manifestación artística, en una cultura y en un momento determinado. A través del lenguaje artístico se comunica el pensamiento plástico y se informa acerca de la cultura y el pensamiento de la humanidad, además, nos transmite, entre otras, determinadas informaciones solamente expresadas mediante el lenguaje artístico, y no reducibles a los lenguajes verbales. Sin excluir el análisis funcional utilitario, que en algunas manifestaciones artísticas, como en la arquitectura o en las artes decorativas es consustancial; Borrás llama la atención sobre la verdadera función espiritual de la obra de arte; su verdadero papel cultural. Se trata de realizar un análisis para descubrir e interpretar los valores “simbólicos”, gracias a una serie de conocimientos y ayudas complementarias proporcionadas por el análisis de las fuentes literarias, poéticas y de las concepciones filosóficas de la época, de las ideas políticas y sociales. Es decir, propone el uso de la iconología como método de interpretación de la obra de arte.

En conclusión, todo comentario didáctico de una obra de arte reproduce la concepción de la Historia del Arte asumida por el comentarista (Borrás, 1985:111-113). Hay tantos comentarios posibles como métodos de interpretación de la obra artística. Pero habría evitar una fórmula integradora de las metodologías de interpretación artística<sup>46</sup>. El comentario artístico no puede ser un objeto directo de aprendizaje, ya que, en realidad, el único objeto de estudio es la interpretación de la obra de arte. Se propone un esquema de comentario dedicado a reflexionar sobre la lectura y significado de la obra artística, partiendo del método histórico para la interpretación artística sobre el pasado de la humanidad. A través del lenguaje artístico, se expresa el pensamiento plástico de la época<sup>47</sup>, analizando las condiciones de creación de la obra de arte desde su propio proceso (sociología de los encargos artísticos, lectura formalista, iconología o significado de las artes visuales). No debería ser un comentario puramente integrador de técnicas de análisis, porque no estaría mostrando ninguna concepción de la Historia del Arte; algo compartido por Asensio, Pol y Sánchez (1998)<sup>48</sup>. La sistematización debe reflejar un sistema de pensamiento; no puede ser pura ordenación formal y externa.

---

<sup>46</sup> Porque las considera muy vistosas, ofreciendo un aspecto sistematizado y de erudición actualizada.

<sup>47</sup> Información específica, no transmitida por ningún otro documento

<sup>48</sup> Hay que tener la cautela de no entregarse “a una asimilación sincrética de todas las metodologías y concepciones, integrándolas en un comentario artístico que resulte un auténtico puzle de las diferentes interpretaciones y lecturas posibles”.

Resumiendo, tras presentar distintas propuestas, elaboradas por especialistas en la materia, acerca del análisis de la obra de arte, se puede concluir, a modo genérico, que en todas se acepta el aprovechamiento de algunos elementos de cada una de las metodologías de la historia del arte, tomados con cierta precaución. Como determinar el currículo aragonés LOE todavía vigente a fecha del depósito de la presente tesis, aprobado mediante ORDEN de 1 de julio de 2008, BOA 105, publicado el 17 de julio de 2008, se debe contemplar el componente artístico e histórico de la obra de arte, mediante un análisis formal, funcional y de significado; presupuestos tomados en consideración al observar cómo se ejercita el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en la práctica, ya que dentro de la Prueba de Acceso a la Universidad de se introduce el comentario de obras de arte.

### **2.4 ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE**

#### **2.4.1 EL APRENDIZAJE DEL ARTE**

La enseñanza del arte en la escuela ha estado y sigue estando ligada a la lectura de la obra de arte con una metodología tradicional, basada en la lección magistral y las diapositivas como recurso didáctico (Ávila, 2003). La lectura de las obras de arte, en cuanto a organización de contenidos histórico-artísticos, se ha realizado desde perspectivas epistemológicas diferentes priorizando el conocimiento academicista ante el cotidiano de los alumnos. En la actualidad, existen pocas alternativas a esta manera de trabajar el currículo histórico-artístico, a pesar de que desde la didáctica de las Ciencias Sociales se han diseñado modelos curriculares basados en otros métodos. En este sentido destacan diferentes posiciones con respecto al currículo, como: el estudio transversal; de Boston, (1996); la enseñanza basada en la experiencia estética de Dewey, (1938); la enseñanza del arte globalizada de Eisner, (1994), Parson, (1998), Perkins, (1987) o Prawat, (1991); el currículo interdisciplinar de Jacobs, (1997); o el aprendizaje integrado de Perkins y Salomon, (1989).

Respecto al paradigma utilizado, se sigue optando prioritariamente por el modelo formalista, con una consideración ingenua del receptor como un ente pasivo. Por ello, se manifiesta la necesidad de dotar a la enseñanza del arte de un contexto de aprendizaje, en el que los procesos implicados de aprendizaje y enseñanza sean manipulados de manera más efectiva y los contextos de aprendizaje formal e informal sean mezclados de manera más inteligente (Pol, 2006). No obstante, también influirán los paradigmas o enfoques conceptuales de la historia del arte del profesor de bachillerato, manifestados en la presentación de la materia enseñada y en los

## Capítulo 2. Marco teórico

análisis de las obras de arte (Santamaría y Asensio, 2003:18-29). Y finalmente, añadiremos como posible condicionante, las consideraciones realizadas por quienes realizan los libros de texto o los recursos didácticos utilizados, dada su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La disciplina de la Historia del Arte no es una entidad definitivamente fijada, sino una realización humana que continuamente se construye y reconstruye de muchas maneras. No se producen una, sino muchas “historias de arte alternativas” y dan lugar a múltiples interpretaciones de las obras concretas de arte. Por ello, averiguar el conocimiento, de los profesores, los autores de los libros de texto o los creadores de los recursos didácticos utilizados, acerca de los enfoques artísticos, es esencial porque ellos son la fuente principal de transmisión de la materia e influye en la manera en que los estudiantes llegan a entender las fuentes del conocimiento. El concepto de paradigma tiene un sentido amplio, pues bajo él se agrupan las diferentes interpretaciones y metodologías que conviven, se interrelacionan e influyen luchando por la hegemonía en el campo de la explicación científica de la historia del arte. Entre los profesores universitarios, de la disciplina, se defiende la necesidad de una coexistencia de enfoques diversos que permiten ver la realidad artística desde múltiples puntos de vista complementarios y no excluyentes. Aunque la mayor parte de autores son conscientes de la imposibilidad de captar la poliédrica realidad artística, desde una única posición y son partidarios de realizar lecturas globales complementarias.

Los paradigmas teóricos analizados, en el estudio realizado por estos autores, han sido dieciséis: biográfico, historicista, formalista, iconográfico-iconológico, semiótico, técnico material, marxista, sociológico, teoría de la recepción, psicología de las formas, fenomenología, estructuralismo, psicoanálisis, deconstrucción, feminismo y multiculturalismo. Y los resultados obtenidos son: el paradigma formalista adquiere mayor peso en el pensamiento del profesorado; tres son los paradigmas que destacan sobre los demás: formalista, iconográfico/iconológico y sociológico. Otros tres (semiótico, teoría de la recepción y marxista), se hunden o desaparecen en los comentarios hipotético y real de profesores y alumnos. Los tres restantes (el técnico material, historicista y biográfico), ocupan los puestos dejados por los anteriores (Santamaría y Asensio, 2003:18-29).

En consecuencia, ante la pregunta ¿Puede ser enseñado el arte? planteada por autores como Vygostky (Jove, 2002: 140-2)<sup>49</sup> o Arnheim (Arnheim, 1993:93-96)<sup>50</sup>, nos disponemos a justificar, no sólo que el arte puede ser enseñado, como ya es sabido, sino las propuestas desarrolladas para su enseñanza-aprendizaje sino las propuestas desarrolladas para su enseñanza-aprendizaje. Tras consultar diversas publicaciones relacionadas con el asunto de estudio, la única monográfica dedicada a nuestro tema es la de Ávila (2001a:7-15) *Historia del arte, enseñanza y profesores*, por ello, la vamos a tomar como punto de partida para mostrar una visión general y completaremos algunos aspectos con los apuntes realizados por otros estudiosos.

Se plantea una propuesta adscrita a una perspectiva constructivista del conocimiento<sup>51</sup> (Ávila, 2001a:7-15). Adoptar esta perspectiva en educación supone el respeto y reconocimiento de la diversidad, como formas diferentes de interpretar una misma realidad; siguiendo esta premisa general, en todas las culturas, los instrumentos no sólo se utilizan, sino que también se enseñan (Hernández, 1997:120). Es una tarea clave ayudar a construir el conocimiento escolar de los alumnos, promoviendo la transición de sus concepciones más simples hacia otras progresivamente más complejas en un sistema de ideas en evolución<sup>52</sup> (Ávila, 2001:7-15). El Proyecto IRES<sup>53</sup> ha optado por analizar el segundo aspecto; el conocimiento estético e histórico-artístico, dada su relación con la obra de arte, al ser ésta el objeto estético por excelencia y tener carácter histórico, y porque los estudios existentes versan más sobre la creación artística que sobre el conocimiento estético e histórico-artístico.

Las actuales corrientes de investigación dan importancia al conocimiento previo de los individuos y cómo éste facilita el nuevo aprendizaje (Hernández Hernández, 1997:140-144). Se

---

<sup>49</sup> Se produce una paradoja acerca de la enseñanza del arte. Se concede importancia a la educación artística, pero lo más sustantivo del arte no podrá ser enseñado directamente. Se pueden aprender las formas de vida artísticas, mientras se produce arte o se disfrute de él. Los educadores pueden contribuir a que el arte tome vida en la mente de los escolares (Jove, 2002: 140-2).

<sup>50</sup> ¿Se puede enseñar el arte? (Arnheim 1993:93) La producción artística de arte y la apreciación de las obras son, en gran medida, cuestión de intuición, y el cultivo de la intuición es la principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana. De igual manera, gran parte de la enseñanza se lleva a cabo mediante el discurso, esto es, mediante el vocabulario conceptual del lenguaje.

<sup>51</sup> Los seres humanos construyen el conocimiento al vivir en contextos transformados por las concepciones, acciones y necesidades de la sociedad y producen representaciones simbólicas de valor, para determinados grupos en un espacio y un tiempo. Bajo esta concepción se sitúan varios autores: desde Vigostky a Piaget, pasando por Ausubel, Bruner o Eisner. Los alumnos construirán su propia comprensión y los procesos con los que construimos nuestras representaciones de la realidad tienen un anclaje biológico y un fundamento cultural e histórico (Hernández Hernández, 1997:120).

<sup>52</sup> Se denuncia el descuido prestado acerca de lo que los “niños saben sobre el objeto artístico”;

<sup>53</sup> Del que la autora, Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruíz, forma parte, como se ha indicado con anterioridad.



consideran importantes los conocimientos de los alumnos para tomarlos como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 1996: 69-78)<sup>54</sup>. En consecuencia, la mayoría de educadores, entienden que el único modo de enseñar con eficacia es empezar allí donde los alumnos están situados conceptualmente <sup>55</sup> (Freedman, 2006:174-178). Los prejuicios y prejuicios son ideas y valores heredados y asimilados como verdaderos. Cuestionarlos y relativizarlos ha de ser un objetivo prioritario, porque nos aproximan de forma errónea a la realidad creativa, impidiéndonos incluso el conocimiento, comprensión, valoración y disfrute de muchas creaciones que, para aquellos que tienen prejuicios y preconceptos, resultan inadecuadas, insatisfactorias e incomprensibles (Fontal, 2006: 45-54).

La didáctica de la historia del arte, condicionada, en todo momento, por el "mito de la historia general" (Ramírez en Carretero et al., 1989<sup>56</sup>, citado en Fontal, 2003), ha empleado esquemas de ordenación del conocimiento que encontraban su lógica dentro de un paradigma de pensamiento general. Ante la pregunta tan repetida ¿qué enseñar?, aunque los contenidos parezcan el elemento clave, realmente se supeditan a una finalidad mayor: los objetivos. Se trata, naturalmente, de objetivos de aprendizaje. Definir qué queremos enseñar y, por lo tanto, qué pretendemos que los alumnos aprendan, pasa por una secuenciación del aprendizaje de la historia del arte más allá de la transmisión de contenidos, para centrarse en los procedimientos, actitudes y valores y, es evidente que para comprender algo, es preciso conocerlo (Calaf y Fontal, 2002<sup>57</sup>, citado en Fontal, 2003). Si no comprendemos una propuesta artística, difícilmente hallaremos valores en ella. A partir de la comprensión, es posible desarrollar actitudes que contribuyen a valorar las últimas tendencias artísticas.

Así, la tolerancia y el respeto, sumadas a la comprensión de las claves culturales, permiten aceptar la diversidad, el sentido de evolución, el cambio, la innovación, el progreso... Una vez determinados los contenidos y los objetivos de aprendizaje, cabe preguntarse, para cada caso, acerca de la metodología que permite mediar de un modo efectivo entre las últimas tendencias artísticas y un receptor determinado. Nuevamente el *cómo* está condicionado por los demás interrogantes, especialmente *qué*, *dónde* y a *quién*. Llegados a este punto, se plantean diferentes posibilidades para enseñar el arte: mediante conexiones no lineales; poner en conexión distintos elementos producidos en el espacio y tiempo histórico de acuerdo a un tema

---

<sup>54</sup> "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia" (Ausubel, 1976:6).

<sup>55</sup> El nivel de comprensión de las artes por un individuo, es el lento resultado de su interacción con el dominio artístico y el desarrollo cognitivo-social (Efland, citado en Hernández Hernández, 1997:140).

<sup>56</sup> Ramírez, J. A. (1989) La Historia del Arte en el Bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor, pp. 63-74.

<sup>57</sup> Calaf, R.; Fontal, O. (2002) "El patrimonio cultural se enseña y se aprende" en *R&R*, n. 64, pp. 26-29.

común, permite hilar estos elementos y construir con ellos un argumento. Además de las semejanzas formales, muchas veces evidentes, asociar dos imágenes (o más) de diferentes momentos de la historia del arte, permite establecer paralelismos con relación a otras cuestiones que implican un conocimiento de las diferentes *lógicas* y que permiten, por esto, una comprensión más compleja de la obra de arte, o establecer metáforas para comprender la lógica del presente (Fontal, 2003: 77-90).

Como muestra de la evolución contante en la que estamos insertos, ya hace más de una década, se planteaba la posibilidad de modificar las metodologías de trabajo desarrolladas con anterioridad para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, tratando de conectar con una dinámica de pensamiento propia del presente, superando la idea de “evolución”, “curso de la historia”, “cronología”; para alcanzar relaciones retóricas, argumentales, formales, conceptuales (Fontal, 2003: 77-90). La clave a transmitir, a pesar de su dificultad, es la necesidad de valorar una creación por lo que es, en lugar de hacerlo por lo que *creemos que debe ser* o lo que *no es*. Es necesario considerar las concepciones de las nociones histórico-artísticas de los alumnos, como un punto obligado de referencia para la construcción de cualquier tipo de conocimiento escolar, en nuestro caso el histórico-artístico (Ávila, 2001a:118-138). A continuación, se va a presentar algunos estudios, en torno a una perspectiva constructivista del aprendizaje y una perspectiva constructivista del conocimiento crítico.

El Proyecto IRES ha localizado pocas investigaciones relacionadas con el tema. Entre las encontradas, se pueden clasificar en dos grupos; por un lado, asociadas a los trabajos de Piaget y sus seguidores, (Gardner, Parsons, entre otros) en relación a las percepciones de los niños sobre temas relativos a juicios morales, la causalidad física y las teorías del pensamiento (Ávila, 2001a:118)<sup>58</sup> y por otro, sobre las concepciones de los alumnos centradas en tópicos concretos que condicionan la interpretación de una obra de arte y, por consiguiente, la construcción del conocimiento histórico-artístico, realizadas por estudiosos como Pol y Asensio, Sánchez y Asensio, Ansón, Erickson..., que son las que más nos interesan en nuestro trabajo.

En primer lugar se van a presentar algunas conclusiones extraídas de los estudios desarrollados por Gardner, sobre los sistemas simbólico-artísticos. Las concepciones de los estudiantes, respecto a la producción de la obra de arte, suelen ser bastante distorsionadas y en relación a la definición de las obras de arte, la aproximación a la manera de definir la obra se

---

<sup>58</sup> Aunque, la propuesta de Piaget tendrá limitaciones, por su carácter a-histórico y logo-céntrico (Hernández Hernández, 1997:120).

hace de forma gradual. Las respuestas sobre sus preferencias por las obras de arte indican, en todas las edades, un interés básico por el realismo, un deseo de comprender el proceso de construcción y una curiosidad que prioriza más el elemento formal que el puro disfrute estético. No ocurre lo mismo, con las concepciones de los alumnos, sobre las características formales de la obra de arte; destacando la poca evolución observada a través de la edad. Para evaluar una obra de arte, los escolares más mayores aducían cuestiones de gusto, mientras que respecto a los lugares de exhibición de las obras, los dos grupos mayores manifiestan una comprensión más madura en la relación arte-público<sup>59</sup>. Ninguno de los encuestados hizo mención acerca de la figura del experto (Ávila, 2001a: 119-121).

En relación a los resultados, Hernández Hernández (1997:120-154) establece tres niveles de respuestas: inmaduras (relativas a los mecanismos y técnicas de producción de una obra); maduras (revelan las dificultades en la comprensión de la producción de las obras de arte, las diferencias de estilo existentes y las propiedades de distintos medios artísticos) y respuestas de transición (con características de ambos, así como una concepción del arte basada en el realismo figurativo) .Mientras que, respecto a la comprensión de las obras de arte, según Gardner, las dos vías más relevantes giran en torno a la apreciación estético-artística , estudiada por Parsons o Housen, como a continuación desarrollaremos, y la evaluación de la comprensión, trabajada por Koroscik <sup>60</sup>(Ávila, 2001a:119-124).

La investigación de Parsons (2002: 41-63) especifica cuatro categorías de contenido: tema, expresión, medio / forma / estilo y juicio, que cobran especial relieve en el estadio<sup>61</sup> segundo, tercero, cuarto y quinto. En el primer estadio las pinturas son, un medio de entretenimiento, mientras que en el segundo, el tema pasa a primer plano y el realismo se convierte en primordial para juzgar su calidad. En el tercero se juzga el énfasis puesto por el artista para expresar sus intenciones; lo cual significa un avance, pues el juicio se funda en una apreciación de la perspectiva del artista. En el estadio número cuatro se reflexiona sobre el significado en cuanto logro social, enfatizando la forma, textura, color y espacio, porque definen el estilo y las relaciones estilísticas, se separa entre el sentimiento y el tema. Finalmente, el individuo juzga los conceptos y valores con los cuales la tradición construye el significado de las obras de arte; estos valores cambian con el tiempo.

---

<sup>59</sup> Sólo los artistas buenos o famosos muestran sus obras en un museo, donde el director toma la decisión.

<sup>60</sup> Koroscik ha diseñado un modelo para evaluar la comprensión de los individuos frente a las obras de arte, relacionando su conocimiento base con las estrategias utilizadas. Su trabajo lo analizaremos de forma más minuciosa en el apartado referido a las posibilidades para la enseñanza de la Historia del Arte.

<sup>61</sup> Establece diferentes estadios, en función de la apreciación estético-artística.

Es decir, se establecen cinco fases del desarrollo de la respuesta estética; que abarcan toda la vida humana y se suceden de forma secuencial, de manera que cada una de ellas alcanza una mayor perfección que la precedente (Hernández Hernández, 1997:133-140), porque en su “*teoría evolutiva cognitiva*” (Parsons, 2002: 28) alcanzamos las comprensiones más complejas de nuestra madurez mediante una serie de pasos. Es interesante su aportación, desde el punto de vista didáctico, porque establece una transición desde una interpretación artística simple a una interpretación compleja, acorde al modelo escolar propuesto (Ávila, 2001a:127). Sin embargo, el proyecto IRES reconoce su aportación al haber tratado seriamente el arte, pero pertenece a una corriente descriptiva, más propia de la psicología del desarrollo<sup>62</sup>, que a una perspectiva constructivista analizando tópicos concretos, con el fin de incidir en los obstáculos que impiden el cambio hacia concepciones más complejas de los sujetos.

Por lo tanto, es necesario ir más allá de los planteamientos habituales y centrar el interés no sólo en la catalogación más o menos rigurosa de las concepciones, sino en otros aspectos fundamentales de la investigación, como las concepciones de los alumnos sobre tópicos concretos, la génesis de las mismas, los factores que obstaculizan su evolución... Aunque puede resultar interesante la utilización de un marco de referencia estética, de base formalista y una noción del desarrollo psicológico de carácter individual, vinculado con el aprendizaje conceptual; de ahí algunas revisiones realizadas<sup>63</sup>; como el estudio dirigido por Housen para el departamento de educación artística del MOMA de Nueva York, en 1992. En este caso, los estadios hacen referencia al tipo de dotación de significado de cada sujeto, en un recorrido que va desde la narración, basada en preferencias individuales, hasta la actividad reconstructiva (Hernández Hernández, 1997:137-8).

Al principio, el sujeto es un contador de una historia; su base es lo que conoce y le gusta, mientras que en el segundo estadio, utiliza su conocimiento para establecer el marco de la obra de arte; se desarrolla el interés por las intenciones del artista. Paulatinamente se comienzan a descodificar la estructura de los modelos (estéticos, estilísticos...) de una obra de arte; se

---

<sup>62</sup> No obstante, se reconoce su mérito en el tema del conocimiento estético y artístico, en relación con las investigaciones que desde la psicología del desarrollo de tendencia cognitiva comenzaron a realizarse en Estados Unidos en los años 70, dado que ha permitido elaboraciones posteriores, que han introducido nuevos criterios de ordenación de las apreciaciones sobre las obras de arte (Hernández, 1997:137).

<sup>63</sup> En el proyecto, “*Por qué los pintores pintan de maneras diferentes*” (Ventura y Hernández, 1995: 62-68, Cuadernos de Pedagogía, 234, citado en Ávila, 2001a) la síntesis sería: vemos cosas diferentes porque somos diferentes.

clasifican los aspectos históricos (nombres o escuelas de arte) y propiedades formales (forma, color, líneas, técnicas), gracias a la utilización de las capacidades analíticas, habilidades críticas y un marco de análisis y poco a poco, gracias a la formación o experiencia, el sujeto inventa sus propias distinciones. El siguiente estadio se centra en la clasificación; el sujeto quiere identificar la obra en relación a un lugar, escuela, estilo, tiempo y origen; asume que el significado de la obra de arte y su contenido puede ser explicado y racionalizado. En quinto lugar se produce la interpretación, se busca un encuentro personal con el significado de la obra de arte y trata de apreciar las sutilezas de la línea, la forma y el color; establece comparaciones, apreciaciones y experiencias. Finalmente, se produce la recreación; el espectador traza una historia propia en la que combina una contemplación personal sobre la obra de arte y una adecuación a conceptos y problemas universales.

Siguiendo en la misma línea, resultan de gran interés para nuestro asunto de estudio, algunas aportaciones elaboradas por diferentes especialistas en la materia, acerca de los tópicos establecidos en torno a la obra de arte. Ávila (2001a:127-138), junto al Proyecto IRES, parten del análisis epistemológico de algunos tópicos<sup>64</sup> para estudiar el estilo, color, lenguajes formales e iconográficos o la interpretación y explicación del cambio en las obras de arte. En primer lugar, para el estilo, atenderemos la investigación de Pol y Asensio (1996: 25-42). Se considera uno de los tópicos más abstractos y difíciles de aprender, al suponer una gran labor de abstracción y análisis. A la luz de la dificultad de aprendizaje del concepto, plantean una secuencia de aprendizaje a partir de ejemplos prototípicos para ir complejizando con ejemplificaciones atípicas de cada esquema estilístico<sup>65</sup>. Lo mismo proponen en relación con el tema; transitar de lo cercano, asequible y evidente a lo más elaborado. Es decir, su aportación es interesante: la habilidad para aprender el estilo radica en la madurez de las experiencias de aprendizaje recibidas a través de los recursos didácticos utilizados y los entrenamientos de la percepción. Los alumnos primero reconocen el asunto, después aprenden el vocabulario y, finalmente, son capaces de expresarse sobre la composición.

En cuanto al concepto *del color*, se corrobora que desde las materias que recogen contenidos de la Historia del Arte no hay referencias explícitas al color, aunque en los comentarios de algunos movimientos y artistas estén siempre presentes las referencias. Sin

---

<sup>64</sup> Utilizan metodologías: cualitativas y cuantitativas: Entrevistas, cuestionarios, análisis estadísticos...

<sup>65</sup> A conclusiones semejantes llegaron otras investigaciones realizadas en los años 70 y 80; De Porter y Kavanaugh (1978) y Olson (1983), sin embargo, establecerían un planteamiento reduccionista respecto a la utilidad didáctica de las ideas de los alumnos (Ávila, 2001a:129).

embargo, los resultados extraídos de esta investigación muestran que los alumnos tienen dificultades importantes en la comprensión de la noción de color, con concepciones erróneas, especialmente debidas a la confusión entre la teoría de la luz y la teoría pigmento. En función de los resultados, se propone revisar el papel de la teoría del color en el currículum. La finalidad es comprender la utilización del color en la obra de arte, y evitar el solapamiento de la teoría de la luz y la teoría del color (Sánchez y Asensio, 1996:43-56).

Según el Proyecto IRES, lo importante es atender a las dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos respecto a los conceptos de estilo y color; aunque se suele reducir su análisis a aspectos formales e iconográficos, sin contemplar cuáles son los obstáculos epistemológicos que impiden comprender dichos conceptos y la lectura del código histórico-artístico, tanto desde el significante (lenguaje específico de la obra de arte) como desde el significado intrínseco (Ávila, 2001a:127-138). En la perspectiva de ahondar en estas dificultades, resulta de interés la investigación de Ansón (1994:99-133) sobre los errores conceptuales y terminológicos más frecuentes en la enseñanza-aprendizaje de la historia del arte en las enseñanzas “medias”. La aportación de este estudio, reconocida por Ávila (2001a:131)<sup>66</sup> por las problemáticas etimológicas planteadas, resulta interesante por las problemática de la ignorancia del lenguaje específico artístico y las dificultades de aprendizaje sobre la dimensión histórica del objeto artístico, referidas a la periodización de los estilos artísticos, la incardinación de las obras de arte en sus correspondientes períodos artísticos y sobre todo a la dificultad de los alumnos para comprender las etapas de avance, progresión, estancamiento y regresión de un estilo artístico; algo ligado a las dificultades para comprender el solapamiento y simultaneidad estilístico-cronológica.

El problema de la simultaneidad cronológica y espacial es el mismo del resto de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en la Historia del Arte esto se complica aún más, porque el gran obstáculo epistemológico de la comprensión del fenómeno histórico-artístico es que *“no se piensa en el tiempo como algo lineal para seguir la pista a las acciones de los artistas o determinar lo que constituye una alteración del estilo. Más bien, el tiempo se representa como un espacio multidimensional en el que existen varios grupos culturales y socioeconómicos que influyen en la producción artística y el conocimiento del arte”* (Freedman, 1992:81-88). Con este planteamiento, la dificultad del aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos es

---

<sup>66</sup> Aunque señala que carece de interpretación estadística de datos y descripción de las técnicas utilizadas; los datos son producto del análisis de exámenes de alumnos de Secundaria, COU y Selectividad y del vaciado de cuestionarios a alumnos de 7º y 8º de EGB.

considerable, sobre todo, si se le añade otras dificultades asociadas a los términos y conceptos del lenguaje de la arquitectura, la pintura y la escultura (Ansón 1994:99-133). En arquitectura, suelen presentar una confusión respecto a los materiales de construcción o la lectura e interpretación espacial, un mal conocimiento de la geometría plana y de los volúmenes, y una serie de errores conceptuales. En cuanto a la escultura y la pintura, destacan las dificultades referentes al volumen, relieve y retrato y a la iconografía, debido al desconocimiento de la Historia Sagrada y de la Mitología, lo cual supone un inconveniente para identificar escenas pictóricas o figuras escultóricas.

En el estudio relativo a las concepciones sobre los elementos formales de los estudiantes, para detectar marcos alternativos a la construcción del conocimiento histórico-artístico, se argumenta la necesidad de enseñar la obra de arte desde los primeros años de la escolaridad, en unión con la educación plástica para que, desde la experiencia, los alumnos adquieran la capacidad de representar las formas mediante el lenguaje plástico personal, conocer los contenidos de la educación visual y plástica y aprender un vocabulario técnico básico (Ávila, 2001a:132-134). Y, en la misma línea se pronuncia Erickson, al analizar los tópicos referentes a la obra de arte en su contexto histórico. Analiza cuatro tópicos: los pensamientos, circunstancias y actividades del artista y el periodo histórico de creación de la obra, el comportamiento de los grupos ante las obras de arte y los condicionamientos de la percepción del arte. A partir de sus conclusiones, en su primera investigación, cuestiona la afirmación tradicional de que los niños de Primaria no son capaces de comprender el conocimiento histórico, y en la segunda, pone en entredicho los estadios de Parsons, si se lleva a cabo una instrucción sistemática que presenta los objetos artísticos en sus propios contextos históricos(Ávila, 2001a:134-138).

Para demostrar la eficacia de sus hipótesis, Erickson inicia una tercera investigación, con la intención de probar que la experimentación curricular sobre tópicos o temas concretos mejora la explicitación de las ideas de los alumnos, constituyendo la metodología del aula un elemento importante. La investigación confirma que la capacidad de los alumnos para interpretar la obra de arte aumenta con la instrucción del profesor, aunque en la evaluación efectuada, los alumnos plantean dificultades de empatía tanto desde la perspectiva del artista, como del observador, y de la cultura histórica. La solución a estas dificultades quedaría en manos del profesor y de su proceso de instrucción. Finalmente, analiza la interpretación de la Historia del Arte con estudiantes de diversas culturas (mexicanos-americanos urbanos, euroamericanos suburbanos y americanos nativos rurales).

## Capítulo 2. Marco teórico

Estas aportaciones se caracteriza por el rigor científico con que Erickson proyecta las investigaciones; desde una primera aproximación a las concepciones de los alumnos va complejizando el conocimiento de tal manera que las conclusiones de una investigación son las hipótesis de la siguiente. Sin embargo, el proyecto IRES (Ávila, 2001a:134-138) no está de acuerdo con algunas conclusiones; en relación a la empatía histórica con las circunstancias e intenciones de artistas y grupos sociales, pues opina que se consigue mediante estrategias docentes basadas en la instrucción verbal. Se decantaría por un constructivismo simplificado, al considerar las concepciones iniciales de los estudiantes como errores conceptuales, que hay que cambiar por el conocimiento correcto. Por ello, continuando con las dificultades de los alumnos para comprender los fenómenos histórico-artísticos, Del Pozo (citado en Ávila, 2001a:138) establece tres tipos de obstáculos generales (aunque relacionados entre sí): en primer lugar, de tipo *lingüístico*, relativo al significado de la terminología utilizada para aspectos formales e iconográficos; de tipo *lógico*, relativo al razonamiento utilizado por los alumnos y proyectado en la dificultad de comprensión de las coordenadas espacio-temporales y finalmente, de tipo *epistemológico*, relativo a la concepción del conocimiento manejada por los alumnos.

Una vez presentadas todas las propuestas y a modo de conclusión, se puede establecer un presupuesto que resumiría las concepciones del Proyecto IRES, teniendo en cuenta la hipótesis original de la progresión del conocimiento y las concepciones de los alumnos sobre los fenómenos histórico-artísticos. Es decir, se pueden atender a tres visiones: una visión de la obra de arte como acontecimiento que produce goce estético, como proceso lineal y como interacción de elementos (Ávila, 2001:138-143).

Hernández Hernández (1997:120), consciente de las limitaciones de la propuesta de Piaget por su carácter a-histórico, logo-céntrico y esencialista, ha optado por utilizar una visión del constructivismo que Kincheloe califica como *crítica*<sup>67</sup>. Piaget elaboró la premisa fundamental de lo que sería un enfoque constructivista del aprendizaje *“todo conocimiento resulta de la reorganización de un conocimiento anterior y toda nueva adquisición que tenga impronta de novedad se pone en relación con lo que se ha adquirido previamente”* (Hernández Hernández, 1997:122). La innovación retransmitida por el constructivismo crítico reside en concebir el conocimiento como producto cultural, lo que lleva en educación a establecer

---

<sup>67</sup> En términos piagetianos, los seres humanos conocen la realidad adaptándola a sus esquemas de asimilación y la reconstruyen; sin embargo, nuestras construcciones simbólicas se adaptan a las condiciones de la realidad, porque si la asimilación fuese sólo subjetiva sería una adquisición del conocimiento idealista. Estas aportaciones; innovación frente al pensamiento conductista de la primera mitad del siglo XX, han sido revisadas en la actualidad.



criterios que permitan evaluar la calidad de ese conocimiento; es decir, el docente puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social, del cual el Arte formaría parte y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación. En este punto, el constructivismo se relaciona con la teoría crítica<sup>68</sup>, en la medida en que implica la toma de consciencia de cada uno para construir la relación entre su propia identidad y las representaciones sociales sobre el mundo, y en el caso de la educación para la comprensión de la cultura visual, sobre el Arte, los artistas o las ideas mediadoras sobre el paisaje (Hernández Hernández, 1997:123-126).

La posición crítica trata de favorecer la auto-reflexión sobre el proceso de influencias. En el caso del arte, la educación artística indaga temas, ideas clave (el cambio, la identidad, la representación de fenómenos sociales) y cómo esas concepciones afectan a cada uno y a quienes le rodean. La educación se concibe, no como un proceso de adaptación y acomodación de la mente a unas estructuras de conocimiento (Piaget) sino como un proceso dialéctico en el que el significado de las estructuras de conocimiento se reconstruyen en la conciencia histórica de los individuos, quienes tratan de dotar de sentido a sus situaciones vitales. Somos organismos que utilizamos el lenguaje y no podemos escapar de la influencia de la cultura y del poder que lo acompaña, y repercute en nuestras maneras de comprender e interpretar los fenómenos sociales. Por ello, se proponen analizar los discursos en torno al arte en las diferentes épocas, culturas y grupos sociales, para favorecer la investigación y conocer las representaciones dominantes en cada época y lugar, y explorar cómo éstas influyen y se reflejan en nuestra conciencia del mundo y de nosotros mismos.

La enseñanza de la interpretación es lo principal de este planteamiento constructivista crítico. Interpretar significa prestar atención a las diferentes versiones de los fenómenos indagando en sus orígenes y fuerzas que han creado tales interpretaciones. El mejor camino para enseñar a interpretar es mediante la investigación de fenómenos vinculados a conceptos o ideas clave, observando el contexto social de los alumnos y las vías o estrategias que pueden utilizar en la búsqueda de significados sobre los hechos estudiados. Reconocer la complejidad de los aprendices y de las situaciones de aprendizaje, puede ser el punto de partida (Hernández, 1997:123-126). Los alumnos son aprendices activos y construyen el significado individual a partir de la experiencia y significados comunes mediante la experiencia de los medios de

---

<sup>68</sup> La teoría crítica fue una propuesta filosófica, paralela al pensamiento posmoderno, que emerge antes de la Segunda Guerra Mundial de la mano de la Escuela de Frankfurt. Su impacto en la educación condiciona el nacimiento de la pedagogía crítica, centrada en las relaciones entre poder y conocimiento en los contextos donde tiene lugar la acción educativa. Se reivindica la conexión del aprendizaje con una teoría del conocimiento en consonancia con una perspectiva política liberadora (Acaso, 2009:149).

comunicación. Como resultado, los métodos de enseñanza basados en la investigación, como la interrogación asociativa, son apropiados para el estudio de imágenes contemporáneas; porque ofrecen a los alumnos oportunidades de interpretación que necesariamente les llevan a una investigación artística, interactiva, fuera de la obra y fuera de sí mismos<sup>69</sup>. Estos métodos mejoran el aprendizaje porque aumentan el número de adiciones de nueva información al conocimiento existente, con lo que se fortalece la persistencia del nuevo conocimiento, mientras se construye (Freedman, 2006:166).

Los investigadores de la teoría cognitiva, normalmente, están de acuerdo en la importancia del conocimiento previo en el aprendizaje. Para ellos, la mayor parte del aprendizaje que tiene lugar durante la vida bien se incorpora dentro del conocimiento previo (la asimilación de Piaget) o modifica el conocimiento previo (la *acomodation* de Piaget). Esta reestructuración influye en los procesos usados para aprender más información. Si la nueva información es coherente con el conocimiento previo, será asimilada; si es incoherente, puede ser rechazada o modificada para encajar con lo que ya se sabe. Como resultado, los alumnos deberían comprender que la interpretación debe incluir la reflexión crítica. La introducción del análisis y la interpretación cuando se crea y se contempla cultura visual lleva al aprendizaje concebido como un proceso interactivo. Al mismo tiempo, los alumnos desarrollan ideas, actitudes y creencias en la cultura visual y a través de ella, que deberían reflejarse en ese desarrollo y en la forma en que les cambia a medida que aprenden (Freedman, 2006:110-112).

Parafraseando a Candance Jesse Stout (citado en Aguirre, 2005:170-171) “*El propósito de la educación es enseñar a los estudiantes cómo pensar, no qué pensar*”<sup>70</sup>. Podemos establecer algunas consideraciones enlazadas con la teoría crítica, dado que, propone aplicar teorías del pensamiento crítico al diseño de estrategias para conseguir una profunda comprensión del hecho artístico. En el corazón de la teoría está la siguiente idea: el conocimiento no debe ser transmitido, sino que es preciso tomar sentido de las cosas por nosotros mismos. De ahí que el punto de partida de su trabajo es que no resulta suficiente con sugerir al alumno que se manifieste críticamente ante la obra de arte, sino que es preciso

---

<sup>69</sup> Para el psicólogo cognitivo Robert Solso, sólo podemos comprender el arte visual gracias a la información almacenada previamente sobre rasgos visuales y significados, por ello, un mayor aprendizaje en las materias escolares puede significar un mayor acceso al conocimiento relevante almacenada en más partes del cerebro. En cuantos más lugares del cerebro puedan establecerse asociaciones, mayor será el aprendizaje. A través de la **interpretación**, el arte visual nos enseña fuera de la escuela (Freedman, 2006:99-101).

<sup>70</sup> Adepta a este lema, Candance Jesse Stout ha sido la investigadora que más esfuerzo ha realizado en la adaptación de la teoría del pensamiento crítico a la práctica de la crítica de arte en el contexto escolar.

proporcionarle los instrumentos y estrategias de pensamientos necesarios. Y también se ocupa de las variables que afectan al contexto de aprendizaje en la clase de apreciación artística (Aguirre, 2005:171). Acepta que el contexto de aprendizaje, en la clase de interpretación artística, tiene tres dimensiones que operan “sinérgicamente”. En primer lugar, el contexto de la capacidad interpretativa de profesor y estudiantes, modelado por los sistemas de conocimiento y la unicidad de las experiencias individuales; a continuación, el contexto de la obra de arte y del artista (sociológico, económico, religioso, político...) y finalmente, el contexto cognitivo y afectivo que define el pensamiento crítico.

### **2.4.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS FENÓMENOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS**

En último lugar, vamos a concluir este apartado dedicado a los enfoques de la enseñanza de la Historia del arte plasmando tres estrategias metodológicas planteadas para la enseñanza de los fenómenos histórico-artísticos y, de nuevo, vamos a tomar como punto de partida la obra de Ávila (2001a:185-211) El primero de ellos, ha sido denominado “*Enfoque transmisivo y tecnológico*”; metodología consistente en la lección magistral apoyada en el comentario de diapositivas (presentaciones multimedia en la actualidad) a través de las cuales se realiza la lectura de la obra de arte. El análisis de la obra de arte descansa en conclusiones eruditas y absolutas, en lugar de en formas relativas de interpretar la obra de arte. Los alumnos tienden a memorizar mecánicamente todo cuanto ha dicho el profesor. Esta metodología está vinculada, desde un punto de vista epistemológico, a una enseñanza positivista de la disciplina histórico-artística de tipo biográfico-formalista. Se van exponiendo las características formales de los estilos, ligadas al nombre de determinados autores y de sus obras. El relato del discurso se hace de forma cronológica y fragmentaria, omitiéndose el carácter simultáneo del hecho histórico-artístico. Por tanto, el reconocimiento del estilo es una destreza aislada y desconectada de los fenómenos histórico-artísticos, llegando a veces a explicarse sólo aquello que el profesor percibe. Esto conduce a un aprendizaje parcial.

Es como sostiene Erickson (Ávila, 2001a:186) “*una Historia del Arte basada en la información*” y por lo tanto, requiere actitudes descriptivas, emotivas y evaluativas por parte de los profesores, que consciente o inconscientemente perturban al estudiante. Mientras que Ruore, añade: “*los alumnos esperan conocimientos de hechos verdaderos, desapasionados, limpios de antojos personales, pero sólo reciben juicios de valor disfrazados de verdades científicas universales, lo que es peor, tales juicios de valor, son frecuentemente antiguos y*

*contradictorios*”. En esta línea se sitúa García Olloquis; tras defender la importancia de las diapositivas en la enseñanza del arte, realiza una propuesta para realizar el comentario de las mismas. Desde una perspectiva formalista, se debe partir de una clasificación previa, utilizando el vocabulario técnico artístico apropiado, que el alumno debe conocer a través del estudio de la asignatura. Esta metodología se alterna con otra más práctica; después de que el profesor desarrolle un tema teórico, mediante la lección magistral, se exponen las diapositivas con el fin de que los alumnos las clasifiquen. “*La principal ventaja es que el alumno tiene mejor visión del tema que se ha explicado...El inconveniente es que el profesor debe repetir los conceptos más importantes de las obras...*” (Ávila, 2001a:186-187).

Esta manera de enfocar la enseñanza enlaza con el *modelo tradicional-tecnológico* recogido por Alexander y Rice; a partir de observaciones llevadas a cabo en las clases de Historia del Arte. Los pasos metodológicos parten de la adquisición de un conocimiento en clases magistrales, libros de texto, análisis de diapositivas y visitas a museos, cuyo fin es la comprensión del estilo artístico; el desarrollo de destrezas intelectuales se produce por medio de ejercicios acompañados de una práctica supervisada, compuesta de varias operaciones de lectura, escritura, audición, discusión y ejercicios donde se analizan y distinguen obras por diferentes periodos. Finalmente, se produce la ampliación de la comprensión, intuición y apreciación estética de las ideas y valores por medio del diálogo socrático (Ávila, 2001a:187).

Desde una perspectiva de aproximación al conocimiento profesional deseable, las propuestas analizadas representan dos niveles de secuenciación. Por un lado, las propuestas próximas al modelo didáctico tradicional, que parten de la idea de que el que aprende “*no sabe, tiene la mente en blanco*” y el profesor transmite el saber correcto. Fomentan el aprendizaje memorístico y reproductivo; los contenidos del currículum se organizan en torno a la lógica de la disciplina histórico-artística, utilizando las diapositivas como único recurso para la enseñanza de los fenómenos histórico-artísticos. La secuencia didáctica está basada en la explicación del profesor y en la realización de actividades para fijar los contenidos y controlar lo aprendido. En un segundo nivel se sitúan las aportaciones didácticas relacionadas con los modelos tecnológicos, cuya principal característica es el establecimiento jerarquizado de objetos observables, la secuenciación cerrada de contenidos en torno a la Historia del Arte, la consideración de las concepciones de los alumnos al principio y al final del proceso, sin que esto conlleve una construcción significativa del aprendizaje, y la realización de ejercicios que asienten lo trabajado en clase.

Como segunda estrategia metodológica, tendríamos los *Enfoques activistas*<sup>71</sup>(Ávila, 2001a:188-201). Se plantea cambiar el papel pasivo del alumno a un interés activo y participativo en el proceso de interpretación de la obra de arte. Se opta por un aprendizaje por descubrimiento desde dos perspectivas diferentes, espontáneo, investigado por Day y otros, aunque por las pocas referencias encontradas no debe de abundar demasiado, o dirigido en la que el profesor tiene un papel importante, porque dirige a los alumnos hacia aquello que deben aprender.

Por un lado, tenemos autores que defienden el estudio de la obra de arte unido al contacto directo con ella como Carrier, García o De Prada<sup>72</sup>(Ávila, 2001a:189). Proponen como técnicas de “investigación” la descripción material de la obra, el análisis del significado y del lenguaje visual, la valoración estética y el estudio del autor y de su contexto histórico-cultural. Y por otro lado, autores que utilizando las diapositivas y la observación directa, optan por la interpretación de la obra de arte como proceso de construcción de significados y plantean el aprendizaje por descubrimiento desde problemas artísticos-conceptuales, introduciendo un componente perceptivo-intelectual, como podemos observar en la propuesta de Guzman (1993), ya comentada.

Otro tipo de aprendizaje es el denominado por investigación (inductiva) estudiado por Lewi y Smith y Socias<sup>73</sup>. Caminan hacia un proceso de innovación de la didáctica de la Historia del Arte. Este enfoque enlaza con metodologías inductivistas que tratan de emular los procesos de la investigación científica histórico-artística, en contradicción con una visión centrada en las concepciones y la actividad del alumno, en la resolución de problemas, en la potenciación del trabajo en equipo. Esta investigación permite llegar a lo desconocido y es más compleja y difícil que las metodologías transmisivas, pues introduce al alumno en un proceso comprometido y participativo. La educación es algo más que la adquisición de conceptos, pues las destrezas y

---

<sup>71</sup> Enfoque originado con las obras de dos autores: el inglés Read, con su libro “Education though art” (1943) y el austriaco Lowenfel con “Creative and mental growth” (1947). Se critica la enseñanza basada en memorizar la información y repetirla posteriormente y se anima a que los alumnos cuestionen, busquen respuestas, encuentren la forma y el orden y reestructuren y desarrollen nuevas conexiones; se defiende un aprendizaje centrado en el alumno que se desarrolla más desde las necesidades internas del niño que por los criterios impuesto por el profesor (Ávila, 2001: 192).

<sup>72</sup> Del que ya nos hemos ocupado mediante su planteamiento del análisis de la obra de arte.

<sup>73</sup> Ya expuesto: Socias, 1996.

actitudes forman también parte del contenido educativo. Los alumnos tienen que aprender a pensar por ellos mismos sobre los fenómenos histórico-artísticos (Ávila, 2001a:193)<sup>74</sup>.

Las propuestas didácticas basadas en la metodología investigativa inductivista, presentadas a continuación, se han trabajado poco en el aula, sin embargo, merecen mención especial, por su significativa aportación a la Didáctica de la Historia del Arte en nuestro contexto (Ávila, 2001a:193-200), porque, a pesar de la existencia de publicaciones antiguas y recientes insistiendo en el análisis de la obra de arte, la didáctica de este procedimiento no está suficientemente explícita en la práctica (Trepát, 1996: 57:68). Las propuestas didácticas de los grupos Ágora, Atenea y Eidos, optan, desde el punto de vista epistemológico, por una visión integradora de la Historia del Arte, trabajada en el aula mediante una metodología activa, basada en un aprendizaje inductivista de tipo investigativo.

Grupo Ágora basa su propuesta en una metodología activa para la enseñanza y aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos, fruto de la experimentación en el aula. Se parte de una visión integradora en la que se analiza el arte y los artistas dentro de su contexto histórico, y se valora la obra de arte como reflejo de los avances científicos y técnicos y de los gustos y sensibilidades de la época. Su objetivo es formar al alumno como espectador para disfrutar la obra de arte viviéndola. La estrategia metodológica utilizada se basa en la lectura de documentos, el análisis de las obras, la respuesta a los cuestionarios...y las salidas fuera del aula. Todo ello permite aprender a ver y valorar las manifestaciones histórico-artísticas (Ávila, 2001a:194-195). Presenta sus propuestas en tres volúmenes, el primero es el libro del profesor, donde se explica su tendencia epistemológica de raíz panofskiana y disciplinar y en los otros dos, del alumno, con gran información documental de tipo geográfico, técnico, estético, iconográfico e histórico, en el segundo se trata de enseñar “*Desde Grecia al Gótico*”, y en el tercero “*Desde el Renacimiento al Impresionismo*”. Sin embargo, según los integrantes del Proyecto IRES, desde el punto de vista de la formulación de los contenidos, contemplan sólo el criterio disciplinar; sus objetos de estudio son la secuencia cronológica de los diversos estilos artísticos.

---

<sup>74</sup> Fitzpatrick puntualiza que es necesario utilizar otras Fuentes y recursos y la formulación de actividades complementarias como conferencias y búsqueda de información sobre la cultura de creación.

## Capítulo 2. Marco teórico

Por otra parte, el Grupo Atenea (1987), cuya propuesta se ha presentado bajo el título “Método activo”, tiene el objetivo de “*renovar la metodología y los objetivos para el estudio del arte*” (Ávila, 2001a:195). Justifica su metodología refiriéndose a la selección de contenidos, en función de las dificultades de aprendizaje de los alumnos en torno a “*la falta de vocabulario específico y de pautas de observación de la imagen*” y mediante la metodología activa “*al alumno se le proporcionan los medios mínimos, con la intención de que a través de las clases activas, complete su información, desarrolle actividades intelectuales y se inicie en la sensibilidad artística*”. La novedad aportada es la información básica en torno a las diferentes tendencias epistemológicas del arte, o los “*métodos*” como ellos lo denominan, a través de los cuales se han interpretado las obras de arte a lo largo de la historia y sus teóricos correspondientes (Wölfflin, Panofsky, Hauser, Antal...). Desde una perspectiva de renovación didáctica, avanza en la enseñanza de los fenómenos histórico-artísticos, porque tiene en cuenta las dificultades de los alumnos y recurre a la epistemología de la Historia del Arte como mejor manera de interpretar la obra de arte. Es decir, confiere al proceso de enseñanza y aprendizaje un carácter ideológico y práctico. Sin embargo, en su estrategia metodológica sigue un proceso inductivista, mas relacionado con la investigación de la disciplina científica que con los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos.

Bajo la idea de “*Aprender a ver*”, el Grupo Eidos (Ávila, 2001a:196) busca: “*...potenciar la realización de experiencias pedagógicas que permiten a aquellos alumnos y alumnas que han elegido la asignatura de Historia del Arte desarrollar, de manera activa, los diseños curriculares previstos*”. Por ello, su principio metodológico es “*investigar para aprender y así dotar a los alumnos y alumnas de herramientas de trabajo que les permitan reconocer aspectos materiales de la obra de arte, ayudándoles a descubrir el lenguaje interno de la obra de arte y contribuir al desarrollo de la formación estética*”. Con su metodología en el aula animan y motivan a sus alumnos a construir esquemas conceptuales, realizando una progresión en sus estrategias metodológicas que “*han de estar relacionadas entre sí, en las cuales el profesor y la profesora se convierten en ayudantes de los alumnos...para organizar, de manera coherente, las experiencias visuales y los logros intelectuales*”. Plantea el goce estético, la creatividad, la crítica valorativa y la protección del patrimonio histórico-artístico, mediante técnicas de observación directa e indirecta, así como investigación de textos, fuentes literarias...Desarrolla su propuesta curricular en cinco volúmenes, atendiendo a las siguientes temáticas: *Técnicas y términos artísticos; La escultura griega; El arte Románico; El arte Gótico y El arte Barroco*, caracterizados por la dependencia disciplinar para la realización de unidades didácticas, que siguen la tradicional secuencia de los estilos artísticos. Tan sólo en el volumen del Barroco se presentan problemas más cercanos al alumno.

En sus estrategias metodológicas, estos grupos utilizan un inductivismo cientifista más ligado a la metodología disciplinar que a la construcción de significados por parte de los alumnos, a través de la interacción continua entre sus ideas espontáneas y los materiales proporcionados por el profesor o la profesora. Trabajan desde un supuesto metodológico unidireccional, partiendo de las concepciones y actividades de los alumnos y acabando con el aprendizaje de los conceptos disciplinares considerados verdaderos. A pesar de las buenas intenciones didácticas y del desarrollo de materiales curriculares de gran valor, se entrevé un conocimiento transmitido verdadero, absoluto y supuestamente neutral (Porlan y Rivero 1994:28-31)<sup>75</sup>.

Koroscik (citado en Ávila, 2001a:198), con el objetivo de garantizar que los alumnos encuentren relaciones significativas entre lo conocido y traten de comprender, investiga nuevas estrategias metodológicas tratando de provocar un aprendizaje significativo de la obra de arte, como el “*Programa de estudio para las artes visuales con estructura comparada*”; a partir del estudio de obras clave de características comunes, presentadas al alumno de tres formas diferentes y conjuntamente; junto a obras del mismo artista, en el contexto del artista, con obras que representan el mismo tema, en el mismo contexto y con obras de otro tipo (poesía, litografía, danza) con relación directa, sirviéndose del contexto interdisciplinar. En cuanto a la estrategia metodológica se parte de la idea de un aprendizaje por investigación. Las indicaciones verbales permiten establecer relaciones entre las obras analizadas y analogías entre la base de conocimientos del alumno y sus estrategias de búsqueda. La metodología diferencia entre la “investigación crítica”, referida al análisis de las propiedades técnicas, formales y de contenido, que puede contribuir a transmitir el significado de una obra de arte y la “investigación histórica” que analiza las relaciones históricas de una obra, incluyendo las influencias socioculturales y su importancia dentro de la Historia del Arte.

Desde el punto de vista del proyecto IRES, las propuestas de “*arte comparado*” suponen un avance significativo en la progresión del conocimiento profesional deseable sobre la metodología de enseñanza. Difieren de otras anteriores por su preocupación por las ideas de los alumnos y las estrategias de búsqueda de conocimientos (importantísimas, por la dificultad que el aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos lleva consigo) lo que las sitúa en una perspectiva constructivista del aprendizaje. Ayudan a los estudiantes a enfocar sus miradas eficazmente y a aplicar cualquier conocimiento. Sin embargo, estas propuestas se asemejan a las

---

<sup>75</sup> Según Santamaría, la enseñanza investigativa aplicada a los fenómenos histórico-artísticos no es una tarea sencilla, porque la mayoría de las experiencias realizadas se limitan a campos muy reducidos de la Historia del Arte; a artistas muy famosos sobre los que hay gran documentación (Ávila, 2001a:197).



anteriores. Se acercan a experiencias inductistas ligadas más a la disciplina científica que a la construcción de esquemas de conocimiento escolar de carácter integrador, organizados en torno a problemas, que responden al nivel de desarrollo operativo de los alumnos y promuevan significados específicos, actuando como referentes para el profesorado a la hora de facilitar el cambio y la evolución de las concepciones de los alumnos.

En definitiva, estas propuestas representan una alternativa al dogmatismo y autoritarismo de experiencias didácticas ligadas a las tendencias de tipo transmisivo y tecnológico, pero, en la perspectiva del conocimiento profesional deseable propuesto, no se asumen un planteamiento constructivista del aprendizaje. Aunque en algunas se admita la importancia de trabajar con problemas de la realidad histórico-artística, no hay un reconocimiento explícito de cómo el conocimiento escolar se origina en la interacción entre el conocimiento cotidiano y otras formas de conocimiento más organizadas (conocimientos disciplinares), de manera que ese conocimiento escolar se entienda como distinto de otras formas de conocimiento<sup>76</sup>. Subyace la creencia de que el alumno, partiendo del análisis de la obra de arte o de los documentos secundarios, es capaz por sí mismo de elaborar un conjunto de ideas útiles para interpretar el fenómeno histórico-artístico. Aún más, se pretende que, partiendo incluso de la investigación de problemas muy concretos (el autor de la obra, dónde se hizo, cuándo se realizó, etc.), los alumnos lleguen sin mucho apoyo a comprender y construir los contenidos típicamente académicos, muchos más abstractos y generales (Ávila, 2001a:200).

Por otro lado, hay mayor preocupación por los procesos de enseñanza que por los de aprendizaje y destaca la carencia de modelos metodológicos explícitos, lo que, al entender del grupo, dificulta que se pueda ajustar lo mejor posible el apoyo pedagógico dado por el profesor al proceso de construcción del conocimiento en el aula. Las denominadas propuestas de investigación del alumno se reducen a un cierto inductivismo implícito, más que a una investigación orientada a problemas y en cuanto a las estrategias organizativas no se puede plantear si el trabajo es individual o en grupo, por lo que no aparece la idea de negociación de significados que una metodología investigativa debe llevar consigo. Por último, respecto al trabajo didáctico con las ideas de los alumnos, cabe señalar que, en las propuestas analizadas, dichas ideas sólo adquieren relevancia en determinados momentos del proceso, de manera puntual.

---

<sup>76</sup> De hecho, salvo en las propuestas de Gil (1996), Pol (1995) y Socías (1996), las metodologías analizadas no sitúan las propuestas de objetivos y contenidos en relación con un marco general de referencia. Se plantea la enseñanza-aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos sin una reflexión sobre cuál es el enfoque epistemológico del que se parte, es decir, la cosmovisión propuesta.

El Proyecto IRES (Ávila, 2001a:201-209) plantea una metodología alternativa a las expuestas, tras reflexionar sobre el aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos y comprobar las limitaciones. Se manifiesta necesario experimentar modelos metodológicos y la importancia de la actitud exploradora y curiosa en el aprendizaje humano; algo coherente con una concepción constructivista del aprendizaje, porque el aula constituye un marco propio para el desarrollo de la autonomía, creatividad y el sentido crítico y facilita la integración de diversas dimensiones del aprendizaje, habitualmente separadas, como la afectiva, conductual y cognitiva. Finalmente, se ofrecen posibilidades de dotar de una nueva dimensión a las metodologías denominadas activas. Por ello, propone unas pautas orientadoras para una metodología basada en la investigación. Se parte de problemas en la enseñanza de los fenómenos histórico-artísticos y se trabaja con ellos, partiendo de cuestiones que puedan ser objetos de estudio, para despertar el interés de los alumnos, estimular su curiosidad, activar su motivación y desencadenar un proceso que desemboque en la construcción de nuevos conocimientos. Los problemas planteados deben conectar con las ideas de los alumnos, porque la curiosidad y expectativa del aprendizaje pueden ser suscitadas con ciertos planteamientos didácticos, tal como apuntan Merchán y García Pérez (Ávila, 2001a: 204).

Es decir, es necesario seleccionar adecuadamente las propuestas de aprendizaje y generar situaciones en el aula para que las problemáticas objeto de estudio sean asumidas por los alumnos. De este modo, un problema formulado de manera “simple” se puede reformular conforme los alumnos lo trabajan; de ahí el interés de plantear algunas actividades motivadoras buscando generar curiosidad y ampliar el campo de motivación, cuestionando las concepciones de los alumnos. Sin embargo, para Koroscik (Ávila, 2001a: 205) una de las dificultades de los alumnos en la enseñanza y aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos es la falta de estrategias cognitivas para plantearse este tipo de cuestiones; por ello, conviene que en las primeras unidades sea el profesor quien plantee las posibles cuestiones de estudio. El segundo paso se adaptaría a las concepciones de los alumnos y poniéndolas en juego a lo largo del proceso. El profesor, consciente de dichas concepciones, las explicará y pondrá en cuestión para construir de forma progresiva conceptos más complejos, manteniendo la idea de que un posible error conceptual del alumno puede servir de punto de partida para la construcción de un nivel superior. A continuación, se propone trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes, y por ello, se plantea realizar actividades diversas orientadas a la búsqueda de respuestas a las cuestiones investigadas.

## Capítulo 2. Marco teórico

El trabajo individual, en pequeño grupo y la puesta en común deben combinarse. Las actividades deben girar en torno al desarrollo de las estrategias cognitivas indispensables para el aprendizaje de la compleja realidad histórico-artística. El manejo del lenguaje específico histórico-artístico es una cuestión importante, así como la articulación, estructuración, contenido, organización y tratamiento de los recursos informativos. Es imprescindible el aprendizaje de códigos visivos a través de la percepción y manipulación de los elementos formales de la obra de arte y el uso de textos históricos e historiográficos<sup>77</sup>. El aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos requiere otro tipo de “situaciones” que amplíen el conocimiento de los alumnos y alumnas sobre el objeto artístico; como las explicaciones a través de la utilización de imágenes, consulta en libros apropiados, documentales, análisis y la confección de alzados y plantas de edificios, preparación de juegos de simulación (representación simulada, por ejemplo, de una subasta de arte, con el objetivo de analizar su implicación económica, artística, social...) o realización de pequeños trabajos de documentación. Esto es, instruir a los alumnos en las técnicas relacionadas con el tratamiento de la información y en los hábitos intelectuales necesarios para el análisis riguroso de la realidad histórico-artística.

En cuarto lugar, se propone establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo; organizar las informaciones obtenidas en torno a los problemas investigados y también es útil contemplar un momento para recapitular, reflexionar y establecer conclusiones más generales, porque favorece la reestructuración de esquemas y propicia la incorporación de nuevos conocimientos a esquemas más complejos en los que el alumno va engarzando sus nuevos conocimientos, actitudes y valores. Una vez terminado el trabajo, el alumno debe aplicar lo aprendido a otros contextos; debe comprobar la utilidad de su aprendizaje. El último paso será presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento, por ello, cada alumno y alumna debe elaborar un informe donde refleje el planteamiento, desarrollo y conclusiones de la investigación.

La comunicación de lo aprendido tiene la doble ventaja de favorecer la construcción de los conocimientos en los participantes del pequeño grupo y enriquecer los aprendizajes del conjunto de la clase, mediante la comunicación en gran grupo y el debate general. En cualquier caso, resulta útil que cada alumno realice un informe individual por escrito porque, además de potenciar las ventajas citadas, resulta un documento informativo muy útil para la evaluación. Se debe sugerir a los alumnos los contenidos de dicho informe y orientarles sobre la forma de

---

<sup>77</sup> Los textos centrados en la obtención de información sobre los problemas de la investigación en marcha son los más convenientes (los típicos comentarios de textos históricos o literarios).

realizarlo para recapitular lo aprendido, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje , consolidar los conocimientos construidos o conectar los aprendizajes de unas unidades con las siguientes, dando lugar a un proceso en espiral ; se complejiza desde el punto de vista conceptual. La propuesta metodología expuesta no pretende ser una alternativa para resolver todos los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte. Intenta recoger aportaciones desde diversos campos sobre el tema, dando una cierta coherencia y significación al conocimiento profesional deseable para promover un aprendizaje significativo de los fenómenos histórico-artísticos (Ávila, 2001a:201-211).

Una vez presentadas algunas investigaciones relacionados con el aprendizaje artístico y algunas consideraciones sugeridas por expertos en la materia, para conseguir desarrollar un correcto aprendizaje de la historia de arte, presentaremos unas últimas reflexiones de interés, para concluir el presente apartado. Arnheim (1993:95) manifiesta que el crecimiento de la mente del joven es un proceso delicado, fácilmente perturbable por la presentación de unos conocimientos inadecuados en el momento menos conveniente. En las artes y en el resto de la educación, *“el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o el que se guarda todo lo que podría dar, sino el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa mano cuando su ayuda es necesaria”*.

Trepát (2003a); consciente de que todo no se puede cambiar ni mucho menos en el mismo tiempo, se decanta por plantear una historia del arte fundamentada en la comprensión. En las etapas no universitarias esto supone que no se debe enseñar todo, en lo que se refiere al contenido, sino aquellos puntos que, una vez aprendidos, constituyan un instrumento para la comprensión de otras dimensiones y contenidos de la disciplina y Socías (1996), reconoce el avance realizado en estos últimos años, en prácticamente todos los ámbitos de la didáctica y en el campo de la historia del arte, llamando la atención acerca de que, si bien se ha producido un salto cuantitativo en el campo de la didáctica<sup>78</sup> de las ciencias sociales, no ha habido la suficiente correspondencia en el plano cualitativo, particularmente en el campo de la historia del arte. Se ha superado la obsesión taxonómica que ponía énfasis en la escuela, el estilo, el autor, el título, la técnica, el material, la localización, etc, siendo frecuentes todavía planteamientos en exceso formalistas, centrados en análisis de líneas, valores cromáticos, perspectivas... que suponen un empobrecimiento de la historia del arte, al ignorar la existencia de otras

---

<sup>78</sup> Los alumnos deberían desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, pensar, *razonar y interpretar fenómenos históricos, sociales y culturales, a los que añadiríamos artísticos* (Montanero, 2001).

metodologías artísticas, sociológicas y culturales que permiten un entendimiento más correcto de la obra, o incardinar los hechos estudiados dentro de la historia.

Concluir con algunas indicaciones prácticas propuestas por Huerta (1995:134-136) para ayudar a conseguir que los alumnos disfruten con el arte. Textualmente: *“Si el maestro quiere llegar a disfrutar del arte, y posteriormente trasladar esta experiencia positiva a sus alumnos, se recomienda que siga los consejos que a continuación se indican: en primer lugar, ser consciente del papel de espectador de obras de arte, otorgándole la importancia que merece el hecho de “consumir” el arte de una manera muy personal. A continuación, sin ninguna precipitación y evitando los prejuicios, a base de vistas y lecturas, erigirse en conocedor crítico de las diversas manifestaciones del arte. La predisposición a saber más, adquirir sensibilidad y un espíritu crítico, le ayudará a superar ofuscaciones innecesarias. En tercer lugar, entrar de lleno en la producción plástica sin obsesiones preconcebidas, acercarse al lenguaje de las imágenes, perder el miedo a todo aquello que se desconoce y finalmente, si se obtienen resultados en los pasos anteriores, el maestro espectador / conocedor / productor del arte podrá erigirse en verdadero transmisor de los placeres experimentados “.*

### **2.5 MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS TECNOLÓGICOS**

#### **2.5.1 LOS MATERIALES CURRICULARES. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS**

Desde la perspectiva de Investigación en la Escuela (propia del Proyecto IRES), los materiales curriculares son las herramientas que transforman la práctica docente, ligándolos tanto al desarrollo profesional como curricular del alumno. En este sentido se pronuncian autores como Sacristán (citado en Ávila, 2001b:13-34) *“Los materiales curriculares son cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza”.* Mientras que Santos Guerra los denomina “materiales didácticos” considerándolos como *“las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; algo que tiene grandes repercusiones en el diseño de dichos materiales curriculares y en el modo de utilizarlos y en las finalidades que su uso conlleva”.*

## Capítulo 2. Marco teórico

Para Zabala (citado en Ávila, 2001b), los materiales curriculares son materiales de desarrollo curricular entendidos como todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador pautas y criterios para la toma de decisiones; en planificación, intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su elaboración. Lledó y Cañal (Proyecto IRES, Grupo Investigación en la Escuela) los conciben como “*material de apoyo curricular, para ayudar al profesorado en la planificación, desarrollo y/o evaluación de su acción didáctica*” Y Porlán sostiene que “*estos materiales deberían estar destinados a la mejora de la práctica docente y del conocimiento profesional del profesorado*”.

Siguiendo estos planteamientos, el Proyecto IRES, clasifica los materiales de apoyo curricular del siguiente modo: en primer lugar, se refiere a los *materiales de apoyo curricular para fundamentar la acción didáctica*; promueven un progresivo nivel de fundamentación de la teoría a la práctica de la enseñanza, se proyectan aspectos psicológicos, didácticos, epistemológicos, sociológicos o referentes a didácticas específicas y se suelen dirigir al profesorado. En segundo lugar, tendríamos los *materiales de apoyo curricular para configurar propuestas de intervención didáctica*, dirigidos a los alumnos y con propuestas de acción didáctica; a veces con carácter cerrado, como los libros de texto con su correspondiente guía para el profesor y el alumno y otras más abiertas, elaboradas por grupos de docentes constituyendo proyectos de investigación curricular. Y finalmente, los *materiales de apoyo curricular para ejemplificar propuestas de acción didáctica*, que aparecen en distintas revistas pedagógicas, actas de jornadas y congresos o documentación de equipos docentes.

### **2.5.2 LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES Y SU RENOVACIÓN**

Para observar los comienzos de la renovación de los materiales didácticos, nos tenemos que remontar a 1970, con la *Reforma Villar Palasí* (González y otros, 2000). Entre ellos, naturalmente, ocupó un lugar muy destacado la renovación en los libros de texto; dejaron de ser respuesta exclusiva a programas-resumen del conocimiento histórico, para pasar a responder a criterios metodológicos, en los que la didáctica comenzaba a encontrar su razón de ser. Así, la estructura, selección y presentación del conocimiento empezaban a ordenarse teniendo en cuenta al alumno; aparecían apoyos técnicos para el aprendizaje, como actividades o textos; se

realizaban ediciones muy cuidadas, en las que desaparecía el blanco y negro y aparecía el color; se multiplicaban los mapas, gráficos, esquemas...y, naturalmente, las ilustraciones: el libro de texto se convertía en un elemento extraordinariamente rico en imágenes.

La implantación en 1991 de un currículo abierto y flexible, mediante la LOGSE<sup>79</sup>, iba a permitir, según el Ministerio de Educación, respetar el pluralismo cultural de nuestro país y dar una respuesta educativa que tuviera en cuenta la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos, fomentara la autonomía e iniciativa de los profesores(Sanz, 2002:269-278). Sin embargo se han cumplido los temores manifestados por algunos profesionales y, en muchas ocasiones, las encargadas de “cerrar” el currículo han sido las editoriales, de ahí la necesidad de analizar el trabajo de estas editoriales, puesto que, en algunas ocasiones, los profesores desarrollan su labor docente a partir de estos manuales escolares. Las editoriales han debido aplicar los principios postulados en la legislación y los objetivos específicos previstos para cada etapa, nivel y área de conocimiento, aunque naturalmente, la flexibilidad y posibilidades de este currículo abierto pueden plasmarse en aportaciones y posibilidades diversas.

Por todo lo expuesto, en la actualidad, la elaboración y difusión de materiales curriculares tiene una importancia decisiva en la configuración y desarrollo del currículo. La política en el diseño de materiales curriculares suele imponer aquello que los profesores tienen que enseñar, cómo lo tienen que hacer y qué objetivos deben conseguir, dejándoles sin capacidad de maniobra, reflexión y adaptación. El profesor se convierte en el ejecutor de lo que los materiales curriculares determinan. Santos Guerra junto con Ávila (2001b:13-34) defienden que esta política permite homogeneizar el currículum, cuyo objetivo final es que todos los profesores consigan alcanzar los niveles mínimos determinados por los expertos. Estos materiales darían seguridad por una lado a los alumnos, porque en ellos se puede aprender todo cuanto no se entiende de forma memorística, a veces; y al profesor por la tranquilidad que le otorga en la coordinación de su práctica y el análisis de los resultados. No obstante, nos gustaría destacar que la variedad de materiales curriculares existentes, también puede facilitar la labor docente, dado el abanico de posibilidades ofrecido. El profesor o profesora se puede servir de los elementos considerados más útiles de cada uno de los materiales curriculares para impartir la materia en cuestión.

---

<sup>79</sup> Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

### **2.5.3 NUEVOS FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES**

El Grupo Investigación en la Escuela propone la realización de un diseño de materiales curriculares innovadores, fundamentados en una teoría crítica, desde la cual la enseñanza de las Ciencias Sociales se entienda como educación social y la selección de contenidos se realice en torno a los problemas relevantes en la actualidad; por ello concede gran importancia a la perspectiva científica e ideológica basada en la adquisición de valores morales destinados a conseguir un modelo de sociedad deseable, mientras que a las fuentes psicopedagógicas les concede un papel secundario (Ávila, 2001b:13-34). Buscan métodos más innovadores, encaminados a desarrollar el pensamiento hipotético-deductivo, capacidades analíticas, interpretativas y valorativas o la memorización comprensiva de hechos, conceptos y teorías de las disciplinas sociales abordadas con abstracción.

Su modelo de materiales curriculares debe ser pragmático y aplicable a la práctica educativa y a cualquier contexto y coherente con los valores y finalidades educativas. Se debe basar en un aprendizaje social y cooperativo o en la defensa de la implicación socio-afectiva como estrategia de motivación o autoevaluación. Y, en cuanto a los criterios de selección de contenidos, predomina una secuencia temporal presente/pasado-presente/futuro junto con una complejidad que parte de lo concreto y descriptivo a lo abstracto y explicativo/valorativo; de lo conocido para abordar lo desconocido; de contenidos integrados o difusamente disciplinares para ir progresivamente a lo disciplinar; de la secuencia en espiral; de la experiencia primaria a la elaboración y formación de juicios críticos sobre la realidad. Y, en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje es coherente con el modelo didáctico del que parte y los procedimientos elegidos giran en torno al tratamiento de la información, incluyendo el análisis y comprensión de objetos artísticos y la planificación y realización de debates; implica el manejo de archivos, bibliotecas y museos y significa la lectura, interpretación y valoración gráfica. Todo ello relacionado con la causalidad múltiple, cuya comprensión requiere la empatía e implica una propuesta de soluciones a problemas mediante el análisis comparativo y una metodología basada en la indagación y la investigación<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> En cuanto a las actitudes, valores y normas trabajadas tiene significado el rigor crítico y la actitud científica para facilitar el desarrollo de la sensibilidad artística, la valoración crítica de todo hecho social y



Es decir, se plantea una forma de enfocar los materiales curriculares acorde con la perspectiva constructivista del conocimiento y en la concepción del conocimiento escolar; teniendo en cuenta las ideas de los alumnos para conocer lo que saben y exponer la información de forma correcta y deseable. El hecho de considerar las concepciones de los alumnos, según García Pérez, supone un cambio epistemológico, por ello, desde la perspectiva relativista del conocimiento, el diseño de materiales curriculares debe incorporar la perspectiva constructivista, si se desea desarrollar un aprendizaje significativo de los alumnos, aunque se plantee como un reto para el equipo de profesores que diseñe y desarrolle un determinado proyecto. El conocimiento didáctico integrador precisa una comprensión completa de los fenómenos educativos y requiere un punto de vista más interactivo profesor-alumno y más contextual, porque no se puede prescindir del hecho de que la enseñanza no produce aprendizajes en situaciones espontáneas, sino que es un fenómeno institucionalizado, con carácter evaluativo e intencional. La potencialidad de cualquier material curricular de Ciencias Sociales se basa en la experimentación curricular, el desarrollo profesional y la investigación educativa (Ávila, 2001b:13-34).

### **2.5.4 LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO**

Una primera aproximación conceptual al término “*libro de texto*”, lo presenta como un libro que desarrolla el contenido de un área curricular para un determinado nivel, mediante lecciones o unidades (García, 2004). Aunque se mantiene una relativa ambigüedad en su denominación (manuales escolares, libros de texto, textos escolares, etc.) y definición, se ha llegado a algunos acuerdos básicos entre la comunidad de investigadores sobre lo que se debe entender por manual o libro de texto; sólo se considerarán aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ossenbach, 2010) y, en consecuencia, la estructura del libro de texto se articula al servicio del aprendizaje de los alumnos y de la reflexión de los profesores.

---

el interés por conocer. La intención es valorar el patrimonio natural, rural y urbano o el concepto de democracia mediante la participación activa del ciudadano.

## Capítulo 2. Marco teórico

Los libros de texto constituyen el principal recurso de apoyo al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su utilización puede ser variada y llena de posibilidades, pero si el profesorado es esclavo del texto, si acaba sustituyendo toda posibilidad de estrategia didáctica elaborada por él mismo, el instrumento, que es el libro, puede convertirse en un elemento nada positivo para el proceso de enseñanza aprendizaje (Prats, 2012: 5-6). Su objetivo principal es acercar el conocimiento de una materia concreta a alumnos de una edad y nivel académico determinado; seleccionando los contenidos más adecuados, para su formación cultural y personal, presentados de un modo motivador para despertar su interés<sup>81</sup>(Sanz, 2002:269-278).

Los libros de texto pueden suponer una alienación del conocimiento profesional de los profesores, como indica Martínez Bonafé (citado en Ávila, 2001b:13-34), al determinar un desarrollo práctico del currículum y la construcción de un pensamiento vinculado a intereses ideológicos, políticos y económicos, que hacen que los contenidos se seleccionen de una determinada manera y se enseñen de forma fragmentada, simplista y anacrónica; lo cual debe ser preocupante, pues los alumnos no se suelen sentir motivados para investigar, indagar y aprender. El libro de texto como único material curricular no respeta la diversidad cognitiva, cultural y social del alumnado y los materiales deben ir encaminados a educar ciudadanos y ciudadanas con capacidades para el pensamiento crítico, favoreciendo entre docentes y alumnos el desarrollo de capacidades de hábitos de negociación.

En opinión del Grupo Investigación en la Escuela, el libro de texto suele presentar un conocimiento alejado de los intereses de los alumnos y, con frecuencia, de difícil comprensión. Favorece un aprendizaje pasivo, fundamentado en la memorización mecánica de contenidos y desde una perspectiva constructivista, este tipo de enseñanza limita el aprendizaje activo del alumno y le niega la posibilidad de aprender “jugando”, investigando, interaccionando con el entorno más próximo y globalizando con otras áreas o materias. Prefieren una enseñanza compleja, de carácter investigativo, tanto para el profesor como para el alumno, en la que los libros de texto se convierten en un recurso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje para comparar y contrastar, valorando teorías, opiniones, hechos diversos...(Ávila, 2001b:13-34).

---

<sup>81</sup> Según Jörn Rüsen: “*el libro de enseñanza tiene que tener en cuenta las condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Tienen que estar en consonancia con sus capacidades de comprensión*”.

## Capítulo 2. Marco teórico

Siguiendo esta línea de pensamiento, algunos equipos docentes han elaborado proyectos curriculares de forma interdisciplinar, situando al profesor de manera no alienada con la cultura, el proceso educativo y la construcción de su propio conocimiento profesional. Estos grupos<sup>82</sup> optaron por un currículum integrado producto de una filosofía sociopolítica y una manera específica de entender la didáctica preocupada por organizar contenidos culturales de los currículos de una manera significativa, para que el alumno comprenda desde el primer momento el qué y porqué de las tareas escolares; siendo el punto de partida para elaborar una teoría del diseño de materiales de apoyo, al configurar postulados básicos, como la reconsideración del papel de las Ciencias Sociales en el currículo como disciplina de formación intelectual y educativa<sup>83</sup> o la necesidad de asumir un cambio conceptual sobre las Ciencias Sociales como conocimiento y saber .

Se demanda desarrollar una nueva forma de concebir el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y la necesidad de clarificación del debate metodológico, o considerar la enseñanza de las Ciencias Sociales como un proceso largo, que abarca Primaria y Secundaria y continúa después, es decir, plantear los problemas de aprendizaje a largo plazo, considerando la evaluación como elemento clave del diseño y en el aula, y para favorecer nuevas investigaciones o la necesidad de establecer relaciones entre las Ciencias Sociales y otras disciplinas. Sin embargo, a nuestro modo de ver, y como sería lo deseable, no siempre el profesor o profesora se limita a utilizar exclusivamente el libro de texto, si no que se sirve de otros instrumentos considerados interesantes, buscando materiales complementarios para impartir la materia.

Por otro lado, a pesar de la aparición del libro digital, que podría condicionar una nueva opción para la enseñanza, por ahora, parte de los mismos planteamientos organizativos o de presentación de la información que el libro impreso. Posiblemente, la diferencia más representativa, por el momento, sea la posibilidad de disponer de mayor volumen de material y, por ello, de información, con un menor volumen, espacio y peso (Cebrián y Gállego, 2011:129). En conclusión, la intención es impulsar y favorecer el cambio didáctico desde un modelo compartido por el profesor, considerado como sujeto fundamental, porque en la práctica

---

<sup>82</sup> Cronos (Salamanca), Asklepios (Cantabria), Aula Sete (Galicia), Ínsula Barataria (Aragón), IRES (Sevilla), Germanía-Garbí (Valencia), Gea-Clío (Valencia), Bitácora (Barcelona), Espacio y Sociedad (Navarra); financiados por el ministerio durante tres años.

<sup>83</sup> Proyectoado en la selección y organización de contenidos.

cristaliza sus concepciones sobre el aprendizaje, la educación, la función de la escuela, el valor de la teoría y de la práctica, el papel del profesor y del alumno en el aula, el tipo de materiales a utilizar, las actividades a realizar, la evaluación... (Ávila, 2001b:13-34).

Centrándonos específicamente en la materia de Historia del Arte, los manuales de 2º de Bachillerato están realizados por expertos, pero las posibilidades de interactuar con los mensajes propuestos están solamente al alcance de una minoría, y por su propio planteamiento, sienta las bases para que la mayoría no acceda a dichos mensajes (Pol, 2006). En contrapartida, en teoría, la didáctica de la Historia del Arte supone cubrir un proceso que abarca una gran diversidad de conceptos, procedimientos y actitudes en la que el libro de texto debe contribuir facilitando la labor del profesor y el aprendizaje del alumno (Sanz, 2002:269-278). Es decir, a pesar de que la obra de arte aparece continuamente en los libros de textos, se podría cuestionar si esta presencia va acompañada de algún tipo de estrategia para el aprendizaje de la lectura de la obra de arte y en definitiva, si los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de aprender el procedimiento de enfrentarse de manera sistemática a una obra histórica-artística, para aproximarse a la comprensión de sus formas y a algunos de sus significados (Trepát, 1996:57-68). El libro de texto suele ser un material fundamental para las clases y tiene un peso notable en la planificación y acción docente, en el desarrollo de la propia concepción de obra de arte, patrimonio, etc. y en la relación que se establece entre el centro escolar y el arte y el patrimonio (Cuenca, 2002; González Monfort, 2007; Travé, 2010; Cuenca, 2011; Estepa et al., 2011; Ortuño et al. 2012; Prats, 2012; Estepa y Morón 2013; López Cruz, 2014).

En la etapa educativa en la que se inserta nuestro trabajo; Bachillerato y en concreto en 2º curso, la Prueba de Acceso a la Universidad condiciona plenamente la impartición de la asignatura de Historia del Arte, y la manera de seleccionar los contenidos; sin embargo, las pautas establecidas para superar esta prueba no se tienen en cuenta en la elaboración de los libros de texto (Rodríguez, González, 2009:59-73), dado que, se realizan pruebas que atienden a diferentes modelos en los distintos distritos universitarios. No obstante, en la actualidad, algunas editoriales tienen en consideración las pruebas de selectividad<sup>84</sup>. Por ello, se ha realizado un análisis comparativo integrador (García, 2004) de los libros de texto de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato, de cuatro editoriales<sup>85</sup>: SM, Santillana, Vicens Vives y Anaya, tras

---

<sup>84</sup> Como es el caso de la editorial SM. Al final de cada unidad, se reservan dos páginas para el análisis de la obra de arte, dentro del apartado donde se incluyen, como novedad, algunas indicaciones para preparar a los alumnos para el acceso a la universidad (Guillén, 2012).

<sup>85</sup> Citaremos los libros de texto analizados mediante la editorial, para ser más claros en la exposición.

la implantación de la LOE, estableciendo algunas conclusiones generales, en cuanto a cómo se aplican las orientaciones curriculares, la estructura elegida para el comentario de la obra de arte y los procedimientos utilizados, tomando como referencia, los planteamientos establecidos por los especialistas en la materia (Guillén, 2012).

Las editoriales seleccionadas cumplen los mínimos determinados por la legislación<sup>86</sup>, y, dada la apertura del currículo son quienes cierran, en la práctica, estas propuestas (Sanz, 2002). Siguen la metodología estipulada, para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, teniendo en cuenta el punto de vista artístico, con su valor estético y en relación al contexto histórico de creación, mediante un análisis formal, funcional y de significado. No obstante, sería positivo incitar a los alumnos a reflexionar acerca del proceso de elaboración de la obra de arte, su función o finalidad.

Los comentarios de la obra de arte ofrecidos por los libros de texto de la editorial SM, Santillana o Vicens Vives no potencian la autonomía de los alumnos en la elaboración de su conocimiento, mientras que en el apartado de las actividades, destinado a practicar el procedimiento del comentario de la obra de arte, las tres editoriales establecen algunas pautas para que los alumnos elaboren sus propios comentarios; es decir, en este aspecto, se condicionaría un aprendizaje autónomo. Anaya, si bien no plantea un comentario específico de la obra de arte, mediante sus actividades destinadas al análisis de las manifestaciones artísticas, incita a los alumnos a reflexionar y favorece la elaboración de un comentario personal. Por otro lado, las cuatro editoriales analizadas han diseñado diferentes medios didácticos para facilitar el aprendizaje de una adecuada terminología artística, siguiendo las indicaciones plasmadas en el currículo<sup>87</sup>, aunque no se ha prestado especial atención a la iconografía<sup>88</sup>. Y, al atender las manifestaciones artísticas tratadas, únicamente contemplan las consideradas tradicionalmente más importantes: arquitectura, escultura y pintura.

Las unidades didácticas han sido estructuradas siguiendo criterios histórico-artísticos; aunque, como es lógico, no han realizado el mismo número de unidades, ni la misma compartimentación para distribuir los contenidos. También se presenta, al comenzar el libro, un pequeño apartado, a modo de esquema, bastante didáctico, donde se explica la organización del libro. Y, en cuanto a las pautas para el análisis de la obra de arte, en rasgos generales, las cuatro

---

<sup>86</sup> Real Decreto 1467/2007; ORDEN de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Boletín Oficial de Aragón, Núm. 105, publicado el 17 de julio de 2008.

<sup>87</sup> En este caso correspondiente a la anterior Ley Educativa, la LOE.

<sup>88</sup> A pesar del desconocimiento por parte de los alumnos (Ansón, 1994).

editoriales seleccionadas atienden a los criterios establecidos por la legislación, realizando un análisis formal, funcional y de significado. No obstante, cada una de las editoriales ha elegido diferente metodología para analizar la obra de arte.

Es decir, los libros de textos de las cuatro editoriales seleccionadas se adaptarán a los mínimos exigidos por la legislación y proporcionarán alternativas para favorecer la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, por lo tanto, la elección de este material curricular estará motivada por las exigencias particulares detectadas. Aunque, bien es cierto que, las conclusiones establecidas son meras observaciones, porque para verificar la efectividad de estos materiales didácticos, sería necesario investigar su aplicación práctica; esto es, conocer cómo se han utilizado en el aula y, la apropiación por parte de los sujetos que aprenden (Ossenbach, 2010). Cada libro de texto puede tener distintas repercusiones en función del grupo en cuestión sobre el que se aplique y de las características particulares de cada alumno. Asimismo, por regla general, su metodología no es utilizada íntegramente por los docentes, en la práctica y se tiende a alternar diversos recursos. Concluyendo, no resultaría justo otorgar un único y exclusivo papel al libro de texto, puesto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra de arte interactúan diversos factores.

### **2.5.5 LOS APUNTES DE HISTORIA DEL ARTE (2ºBACHILLERATO) COMO RECURSO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

El acto y consecuencia de apuntar recibe el nombre de apunte. El verbo apuntar, en el contexto de la enseñanza, por su parte, se utiliza para hacer referencia a la acción de escribir o hacer notas sobre una determinada cosa o circunstancia o a resaltar algo en un texto para encontrarlo con más facilidad y rapidez. La noción de apuntes, por lo tanto, puede servir para identificar a **las** anotaciones dejadas por escrito sobre una determinada cosa o situación. Es decir, se podría definir la toma de apuntes como una actividad que consiste en anotar por escrito las explicaciones del profesor de manera simple y ordenada<sup>89</sup>. Sin embargo, también se puede dar el caso en que sea el profesor quien elabore los apuntes o tome algunos apuntes en especial y se los proporcione a los alumnos.

---

<sup>89</sup> <http://definicion.de/apuntes/>.

## Capítulo 2. Marco teórico

El apunte tiene como características ser una de las técnicas básicas de estudio<sup>90</sup> más usadas por los estudiantes. Poseen una singularidad y un valor distinto al de otras técnicas de estudio, al ser más personalizado, pues su estructura y organización dependen de cada autor e incluso contienen las valoraciones o puntualizaciones que cada estudiante o persona considera adecuados para su posterior estudio. A su vez éstos desarrollan varias capacidades tales como *síntesis, concentración, atención, velocidad, facilidad a la hora de apuntar, seleccionar información relevante, originalidad, organizar y capacidad de escucha*<sup>91</sup>. Los apuntes ayudan a reforzar la atención sobre lo que el profesor está diciendo; el hecho de tomar apuntes aumenta la capacidad de prestar atención, entre otros aspectos<sup>92</sup> (Salas, 1990: 151-154).

Actualmente, cada vez es menos común la toma de apuntes, especialmente en las enseñanzas secundarias o el Bachillerato, porque los alumnos no tienen la costumbre de hacerlo; hay quien opta por fotocopiar o pedir los apuntes a los compañeros o, en muchas ocasiones, los apuntes son facilitados por el profesor. Por ello, los apuntes existentes para la asignatura del Historia del Arte de 2º de Bachillerato podrán ser tantos como el número de docentes existentes. Sin embargo, nosotros vamos a tomar en consideración los apuntes realizados por la profesora Josefina Sánchez Paniagua<sup>93</sup>, publicados recientemente con el título: “*Materiales de estudio para la Historia del Arte*”<sup>94</sup> por el CPR de Tarazona, al ser, incluso, tomados en consideración por David Almazán, armonizador de la PAEU<sup>95</sup>, además de otros apuntes, realizados por Carlos Más Arrondo y la obra de “*La Mirada Singular*”. No obstante, en el curso 2011-2012 se reajustaron las láminas u obras de arte obligatorias para la prueba de la PAU, y los apuntes nombrados serán anteriores, por lo tanto, será necesario readaptarlos.

En primer lugar, vamos a comentar brevemente las características de los apuntes de la profesora Josefina Sánchez Paniagua, divididos en diferentes apartados, acogiéndose a una distribución histórica-artística. En primer lugar, tenemos los apuntes referidos al periodo

---

<sup>90</sup> Los métodos existentes para la toma de apuntes son múltiples; en este blog se explica cómo se deben tomar los apuntes, según el método Cornell (<http://grupopsicopedagogia.blogspot.com.es/p/tomarapuntes-metodo-de-cornell.html>).

<sup>91</sup> <http://ciberlengua.blogspot.com.es/2007/04/apuntestcnica-de-estudio.html>

<sup>92</sup> Ser uno mismo quien realice los apuntes es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (<http://grupopsicopedagogia.blogspot.com.es/p/utilidad-de-los-apuntes.html>). Los alumnos que toman bien los apuntes tienen un porcentaje elevado de éxito en los exámenes, mayor a quienes no lo hacen o toman unos apuntes deficientes (<http://grupopsicopedagogia.blogspot.com.es/p/tomar-apuntes-metodo-de-cornell.html>).

<sup>93</sup> Profesora en el IES Tubalcaín (Tarazona, Zaragoza).

<sup>94</sup> Se pueden obtener online en la página web: [www.mirada.educa.aragon.es/](http://www.mirada.educa.aragon.es/)

<sup>95</sup> También aparecen unas preguntas planteadas por la profesora Josefina Sánchez y presentadas por el armonizador en Aragón, David Almazán a modo de orientación para futuros exámenes y la impartición de la asignatura, en la web de armonización de la PAU de Historia del Arte, dentro de: *Comentarios Adicionales PAU 2011* (<http://wzar.unizar.es/servicios/acceso/logse/presentacion.html>).

clásico, diferenciando entre Grecia y Roma, continuando con el arte Medieval, que comprende el arte románico, gótico e islámico (en el orden nombrado). En tercer lugar, se presenta el arte de la edad Moderna: el Renacimiento y el Barroco, Goya y el arte Contemporáneo. Es decir, se adecua a la compartimentación ofrecida para la prueba de acceso a la Universidad de Zaragoza. Por ello, los títulos de los diferentes temas han sido tomados del temario ofrecido por el armonizador de selectividad<sup>96</sup>.

Resulta positivo, didácticamente hablando, incluir plantas explicativas de los elementos arquitectónicos con el nombre de las partes a diferenciar, dado el desconocimiento de la terminología por parte de los alumnos, indicado por Ansón (1994:99-133) y la introducción de una explicación del contexto histórico, para que los alumnos puedan entender el significado de la obra de arte. Es decir, los epígrafes de la prueba, con sus respectivos contenidos, quedarán claramente sintetizados, sin embargo, dado que nos encontramos antes unos apuntes elaborados por una profesora, no contamos con las imágenes correspondientes a las obras de arte y sus respectivos comentarios. Aunque, bien es cierto, que en la misma página web (<http://www.mirada.educa.aragon.es/>) se ofrece la posibilidad de acceder a las presentaciones correspondientes a la explicación de dichos apuntes y por lo tanto de apoyar la explicación con imágenes adecuadas. Sin embargo, no hay un comentario específico de las diferentes obras de arte, de ahí nuestra sugerencia de completar dichos apuntes con la obra de “*La mirada singular*” (Méndez, 2002), en la que se nos ofrecen unos comentarios de las obras de arte (sin imágenes para apoyarnos), con una introducción y un análisis formal e iconológico.

Es decir, la obra de “*La mirada singular*”<sup>97</sup>, editada por la D.G.A en la colección Idear, publicada en 2002 y coordinado por M<sup>a</sup> Ángeles Méndez Herrero (Méndez, 2002)<sup>98</sup>, podría resultar útil dada la necesidad de cubrir las obras planteadas en la Prueba de Acceso a la Universidad en Zaragoza, porque se muestran todos comentarios artísticos comprendidos en la PAU. No obstante, dicha publicación, al igual que la anterior, salieron a la luz hace unos años; concretamente antes del cambio de armonizador de selectividad y algunas obras de arte a comentar han sido suprimidas, por lo tanto, no será imprescindible su utilización por completo (algo muy complicado, por la limitación temporal), sino que podrá ser usado como referencia

---

<sup>96</sup> Como ya se ha dicho, la sustitución de Ernesto Arce por David Almazán, como armonizador de la Prueba de acceso a la Universidad, no ha modificado el temario; a pesar de la supresión de algunas obras o modificación de algunos epígrafes, indicados en el apartado: “Ajuste del repertorio de las láminas” (<http://wzar.unizar.es/servicios/acceso/logse/presentacion.html>) el contenido viene a ser parecido.

<sup>97</sup> A la que también se puede acceder on-line: <http://www.mirada.educa.aragon.es/mirada/Miradaindex.htm>

<sup>98</sup> Aunque actualmente agotada



para completar la visión de los apuntes de la profesora Josefina Sánchez en el comentario de la obra de arte, teniendo en consideración que hay algunos comentarios de mucha calidad, pero hay otros más incompletos.

Resultan bastante completos los apuntes elaborados para ayudar a impartir la materia de Historia del Arte en 2º de Bachillerato, por Carlos Mas<sup>99</sup>: “*Historia del Arte. Apuntes para la Historia del Arte en Selectividad, Zaragoza*”, 2006<sup>100</sup>, publicados por el Seminario de Historia del Arte del CPR N° 1, de Zaragoza, en el curso 2005-2006 y coordinados por M<sup>a</sup> Ángeles Méndez. En realidad, no es un libro de texto, sino, tal y como se indica en la presentación, “*se trata sencillamente de aportar unos apuntes que sirvan a los efectos de preparar el examen de selectividad para el distrito universitario de Zaragoza*”. La finalidad del autor, con estos apuntes, es que el alumno, al quedar liberado de la toma de apuntes, pueda realizar tareas intelectuales más complejas como la participación activa en la clase y la puesta en práctica de los conocimientos.

La compartimentación ofrecida es similar a la comentada en el caso de los apuntes de Josefina Sánchez, aunque contamos con una *presentación* donde se explica la finalidad: aportar unos apuntes para preparar la Selectividad en el distrito universitario de Zaragoza, siguiendo el temario oficial, desde Grecia hasta las vanguardias del pasado siglo y comentando doscientas obras de arte<sup>101</sup>. Para ello, se han dividido los temas en estilos artísticos, mediante la siguiente estructura: tras una introducción al tema, se han desarrollado las características generales de la arquitectura, escultura y pintura, para concluir con el comentario de las obras de arte, entendidas “*no sólo como ejemplo de la generalización sino en su particularidad y siguiendo un orden preciso que va de los aspectos formales a los iconográficos*”. Al igual que en los apuntes de Josefina Sánchez, contamos con dibujos explicativos de los diferentes elementos arquitectónicos, pero, resultan más completos, al incluir imágenes de obras de arte o mapas y un comentario específico de las respectivas obras de arte, apoyado en imágenes e incluso en un pequeño índice dispuesto al comienzo, donde se indican los epígrafes a explicar. De nuevo, se observa bastante coincidencia con los títulos del ajuste al repertorio de láminas realizado por el

---

<sup>99</sup> [http://www.mirada.educa.aragon.es/mirada/Libro\\_CMas/LibroCMas\\_index.htm](http://www.mirada.educa.aragon.es/mirada/Libro_CMas/LibroCMas_index.htm)

<sup>100</sup> Se puede acceder online a los contenidos de dicho libro, publicado en formato CD y elaborado con finalidad didáctica; incluye ilustraciones e imágenes para una mejor comprensión de los contenidos. La selección de temas e imágenes forman parte del programa de Selectividad del distrito universitario de Zaragoza ([http://www.mirada.educa.aragon.es/mirada/Libro\\_CMas/LibroCMas\\_index.htm](http://www.mirada.educa.aragon.es/mirada/Libro_CMas/LibroCMas_index.htm)).

<sup>101</sup> Actualmente, se han reducido el número de obras en el temario de selectividad.

armonizador, sin embargo, en este caso, no habrá presentaciones online, para garantizar la atención de los alumnos.

### **2.5.6 LAS TIC EN LA EDUCACIÓN**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también conocidas como TIC, son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Abarcan un abanico de soluciones muy amplio: incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes; es decir, se entiende a las tecnologías, como un conjunto de herramientas y como un entorno virtual en donde convergen interacciones humanas y capacidades tecnológicas orientadas a desarrollar un espacio informatizado y multimedia (Buch, 1997).

Hasta el momento, las tecnologías no han determinado rígidamente la dirección de avance de las sociedades, sin embargo, cada vez más, son un factor relevante al estructurar, redefinir y configurar las relaciones sociales, económicas y culturales; en consecuencia, cada vez influyen más sobre la dirección del cambio social. En la actualidad, se ha producido un hecho sorprendente; las nuevas tecnologías han cambiado nuestros hábitos y preferencias. El desarrollo de las TIC ha modificado nuestro presente, y seguro que el futuro sistema educativo (Cebrián y Gállego, 2011: 17).

La irrupción de las TIC ha tenido una repercusión directa en el sistema educativo y en los planteamientos vigentes sobre la enseñanza (Cruz; Díez; Gámez; Rueda, 2004). De manera progresiva, las TIC se están incorporando a los centros de enseñanza, desde las etapas iniciales de la escolaridad hasta la educación superior. Durante los últimos años, la experiencia acumulada en el proceso de incorporación de las TIC a la educación formal apoya la convicción de que la escuela no puede quedar al margen de los procesos de transformación social y cultural desarrollados alrededor de las TIC; estas tecnologías pueden ayudar, de diversas maneras, a mejorar la calidad de la enseñanza. No obstante, la presencia de las TIC, por sí sola, no es garantía de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008).

## Capítulo 2. Marco teórico

Tal vez nunca un avance tecnológico había sacudido de manera tan profunda y contundente la educación como lo ha hecho el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las últimas décadas, pues, con sorprendente velocidad, las TIC han modificado nuestra manera de comunicarnos y establecer relaciones, de producir y difundir información, de trabajar y estudiar; en pocas palabras, de participar en el mundo (Goldin; Kriscautzky y Perelman, 2011:11). En consecuencia, el impacto de las TIC en la educación responde a su capacidad para transformar las relaciones entre los principales agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su capacidad para transformar las prácticas de educación habituales, creando nuevos escenarios educativos cada vez más variados, influyentes y decisivos, combinados con los existentes (Barberá y Badia, 2008). Las TIC no se introducen en la escuela en función de criterios estrictamente educativos; su presencia y uso en las aulas también está condicionado por todos los aspectos que las definen<sup>102</sup> (Sales, 2009:53).

Los *Proyectos de Centro TIC* han tenido un impacto considerable sobre la realidad docente de los centros. Surge la necesidad de reciclaje, por parte del profesorado, al desarrollar nuevas metodologías, implementar recursos educativos innovadores, encontrar obstáculos, producir contenidos, formarse...En definitiva, se asumen nuevos retos personales y profesionales, aunque no todos docentes se han adaptado en igual manera a este nuevo contexto, y la realidad será adversa, porque, los nuevos contextos dibujados, presentan nuevas dificultades para el ejercicio de la profesión docente, partiendo de la falta de material didáctico, por áreas y niveles; algo que se está empezado a solventar. Cada vez son más los profesores que realizan materiales didácticos con ayuda de software específico<sup>103</sup> y las administraciones educativas están empezando a promover la creación de recursos online; además de haber cada y cada vez más consciencia editorial de la necesidad de fortalecer el vínculo entre libro y TIC<sup>104</sup>(Ruiz, 2011:32).

Las tecnologías están representando un desafío a las estrategias de enseñanza<sup>105</sup>; aunque, por el momento, no hay demasiados trabajos acerca de la actuación del profesor en relación con el lugar que ocupan las TIC en el conjunto de sus creencias, los criterios seguidos

---

<sup>102</sup> Las críticas se centran en la creencia social de que determinadas TIC ejercen influencia negativa en la socialización de los jóvenes, “la bondad de las TIC”, asumida en el discurso político y fomentada desde el interés económico o las voces que señalan que el uso de TIC en la enseñanza se traduce en tareas puntuales, inconexas con la actividad realizada en el aula (Sales, 2009: 49).

<sup>103</sup> Aunque serán mayores las cifras dadas en Primaria que en Secundaria (Ruiz, 2011:33).

<sup>104</sup> Han surgido CD interactivos o los portales de recursos para el apoyo a la docencia (Ruiz, 2011:34).

<sup>105</sup> Las TIC representan una revolución en la metodología de enseñanza; sin embargo, cada vez son más los que aportan datos sobre los mínimos cambios metodológicos producidos (Sales, 2009: 3).

## Capítulo 2. Marco teórico

en la toma de decisiones alrededor de las TIC, las razones para utilizar las tecnologías, etc (Sales, 2009:25). Quizás en un futuro podremos observar la integración de las TIC en actividades con un sentido y no en tareas secundarias (Sales, 2009:26). En la sociedad de la información, el profesor ha de ser: proveedor de recursos, facilitador del aprendizaje, supervisor académico, guía para sus alumnos, colaborador del grupo-clase, motivador del saber, consultor de información, activador de conocimientos previos, planificador escrupuloso, asesor de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, evaluador continuo, gestor de conocimientos, potenciador del aprendizaje, entre otros. Y, del mismo modo, el rol de estudiante se puede resumir en la consecución de un alumno autónomo capaz de “*aprender a aprender*” en el seno de una sociedad compleja (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 21-23).

El papel de los docentes, en la actualidad, no se reduce a la mera transmisión y reproducción de una serie de contenidos carentes de valor sin una contextualización adecuada al entorno de los aprendices. El profesorado abandona el clásico papel de instructor directo y pasa a constituirse en facilitador del aprendizaje; ofrece al estudiante herramientas y pistas para desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades a través de la tutoría virtual. Existe, por tanto, la necesidad de formar a los estudiantes para que sean capaces de utilizar los nuevos recursos y herramientas, al ser piezas clave para la excelencia profesional de la sociedad del siglo XXI, esto es, a través del proceso educativo, se deberían adquirir un caudal de conocimientos y de competencias para continuar formándonos a lo largo de la vida (Cruz et al., 2004), de ahí el planteamiento de tres enfoques diferentes, para la utilización de las TIC en el aula (Ciudad, 2015:15-16):

-Un enfoque tecnicista: centrado en los medios como recursos tecnológicos neutrales, elude la reflexión acerca de éstos al suponer que la información que transmiten es veraz. De esta forma se favorece el consumo acrítico de los medios y la adoración de toda innovación tecnológica.

-Un enfoque de los efectos: supone que los alumnos se van a beneficiar y transformar por el solo hecho de usar recursos tecnológicos. Lo grave es que, efectivamente, los medios producen efectos en el usuario probablemente no deseados, de tipo subliminal y emocional. Este enfoque olvida dos cosas: reflexionar sobre las tecnologías y producir con dichas tecnologías.

-Un enfoque humanístico y crítico: las nuevas tecnologías son parte de los textos que se utilizan en el aula; se deben usar modelos de comunicación participativa. Los rasgos principales de este modelo son: enseñanza jerárquica, trabajo cooperativo, desnaturalización de la información, asunción positiva del conflicto, autocrítica, compromiso social, intencionalidad transformadora.

## Capítulo 2. Marco teórico

Si nos limitamos a cambiar los materiales sin variar la estrategia didáctica en función de unos nuevos objetivos lo único que conseguiremos es sustituir la pizarra por una pantalla. Las nuevas tecnologías son una herramienta en manos del auténtico agente innovador, que es el profesor con sus particulares estrategias de enseñanza y aprendizaje. Porque enseñar requiere siempre, por parte del docente, aprender él mismo, en función de una visión global de su tarea. No podemos dejarnos deslumbrar por las nuevas tecnologías, ni caer en una idolatría acrítica bajo la tentación de su modernidad (Ciudad, 2015: 15-16). Las TIC no son un avance *per se*; su mero uso no garantiza ningún resultado más allá del asombro o mayor atención de los primeros días. Requieren una adaptación didáctica a cada materia y una reflexión continua acerca de cuáles son nuestras necesidades, las posibilidades de los medios a nuestra disposición y los logros que pretendemos alcanzar...En otras palabras, debemos preguntarnos en qué medida mejoran el aprendizaje o nos ayudan a conseguir nuestros objetivos (Olmos, 2015: 23-24).

En la sociedad del siglo XXI, los docentes necesitamos tomar conciencia de que tenemos alumnos con particularidades y realidades propias de un mundo donde existe Internet, las TIC e información fácilmente accesible (Domingo, 2011). Las experiencias desarrolladas con recursos TIC resultan altamente motivadoras para el alumnado, ya que, suponen la adquisición/afianzamiento de parte de los contenidos curriculares y un elemento de atracción hacia parcelas del currículo, en general, menos atractivas para el alumnado (Sobrino, 2011b: 95-103). Por ello, se van a presentar algunos de los recursos TIC que, consideramos, se pueden aplicar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y especialmente en la materia objeto de nuestra investigación: la asignatura de Historia del Arte, impartida en 2º de Bachillerato<sup>106</sup>, partiendo de una breve introducción al significado de la Web 2.0.

El término Web 2.0<sup>107</sup> se refiere a una segunda generación de Web sustentada en tres pilares básicos: una comunidad de usuarios<sup>108</sup>, una tecnología que la sustenta y permite transferir información digital a velocidades impensables y una arquitectura modular favorecida por un software simple (Mena y Fernández, 2011:67). En la actualidad, la web 2.0, o el software social, está evolucionando hacia la web 3.0 y está contribuyendo a que la Red se convierta en un gran medio en el que la información es consumida, reutilizada y compartida por todos los

---

<sup>106</sup> De ahí la omisión de Videojuegos (sus posibles beneficios para el aprendizaje, resultarán más útiles en otros cursos de Educación Secundaria); Plataformas digitales (más relacionadas con campus virtuales, en niveles universitarios o cursos de formación); videoconferencias (más útiles para la enseñanza de otras materias, como idiomas), los podcast educativos (creación y uso de audio)...

<sup>107</sup> Acuñado por Dale Dougherty de O'Reilly Media y en el que no hay unanimidad respecto a su definición (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:13).

<sup>108</sup> Interactúan aportando contenidos o aplicaciones a través de redes de conocimiento.

## Capítulo 2. Marco teórico

usuarios. Su principal éxito es por la sencillez del manejo de sus herramientas, por ello, propician nuevos papeles para el profesorado y alumnado, principalmente en base al trabajo colaborativo, a la investigación, a crear conocimiento, etc. (Cebrián y Gállego, 2011:229-230).

La filosofía de la Web 2.0 se basa en el componente social y potencia la comunicación, la colaboración y el intercambio. Si la docencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje se basan en la comunicación, sería absurdo no aprovechar la potencia y alcance de la Web para desarrollar la participación, colaboración y construcción colectiva del conocimiento. La información no está solamente en los centros educativos, está fuera, circula por la red y por lo tanto, uno de los retos fundamentales de los usuarios es desarrollar las competencias y destrezas necesarias para buscar, recopilar y procesar esa información y convertirla en conocimiento. Podemos utilizar los servicios 2.0 en el aula de muchas maneras haciendo uso de las tecnologías que tenemos a su disposición (Castellanos et al., 2011:38).

En el ámbito educativo, la transformación sufrida en estos últimos años ha sido importantísima. La Red no sólo se está convirtiendo en un banco de recursos, sino en una plataforma para trabajarlos. El éxito de las herramientas aparecidas en la escuela, últimamente, se debe fundamentalmente a la sencillez de su manejo. En pocos minutos podemos disponer de un blog o bitácora, de un wiki, de una cuenta de YouTube...lo que hace que el rechazo que parte del profesorado ha tenido a utilizar las TIC vaya desapareciendo paulatinamente (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:21). Evidentemente Internet es la mayor fuente de información de la que se dispone en la actualidad (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:22), por ello, el cambio más importante en el terreno educativo, es la democratización del acceso a publicar en Internet, esto es, el cambio producido cuando Internet pasa de ser un espacio de sólo lectura a un espacio de escritura y lectura (Castaño et al., 2008:33).

La Web 2.0 se caracteriza por hacer del usuario el protagonista en la creación de contenidos. Es más, la comunidad de usuarios puede establecer una relación intensa estando en contacto en línea y crear contenidos digitales, por tanto, de manera colaborativa. Así, lo característico de la enseñanza web 2.0 consiste en instituir un modelo de aprendizaje en el que, fruto de una reflexión común, la interacción entre iguales potencie la comunicación y fomente el

surgimiento y resolución de dudas y problemas. El aprendizaje colaborativo es una estrategia idónea para emplear las nuevas tecnologías en el aula (Rivero y Mur, 2015:31).

El modelo de trabajo en el aula planteado en el entorno web 2.0 puede ser vinculado al planteamiento de la “coasociación” de Marc Prensky<sup>109</sup>: emplear la tecnología es tarea de los alumnos, mientras que el trabajo del profesor consiste en actuar como orientador y guía de su uso para que el aprendizaje sea efectivo. Más aún, los estudiantes se enseñan unos a otros y aprenden por sí mismos, con la ayuda del docente: buscan información, plantean hipótesis, encuentran respuestas y crean presentaciones que después el profesor y la clase valorarán según su corrección, contexto, rigor y calidad, de manera que si el docente plantea una actividad adecuadamente diseñada, se cubre el currículum porque las preguntas que responden los alumnos son las que necesitan conocer (Rivero y Mur, 2015:36-37).

### **2.5.7 JUSTIFICACIÓN DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN**

Tras esta breve introducción acerca de la importancia de las TIC en nuestra sociedad actual, nos disponemos a explicar brevemente, las principales razones para utilizar las Nuevas Tecnologías en el ámbito educativo (Barberá y Badía, 2008):

1. Nuestro contexto social y cultural es un contexto tecnológico. La televisión, la radio, el vídeo y más recientemente otros dispositivos como ordenadores, cámaras digitales, teléfonos móviles, etc, están presentes en la cotidianeidad de nuestras vidas.
2. Las aportaciones de corte tecnológico: a pesar de algunas críticas<sup>110</sup>, resaltan aspectos positivos, como la facilidad de uso, velocidad o inmediatez de la comunicación. Es decir, los procesos relacionados con la enseñanza, se apoyan en las Nuevas Tecnologías, para presentar la información, establecer una comunicación entre los actores educativos, mejorar la adquisición del aprendizaje, o realizar tareas indirectas. Además, los materiales curriculares están soportados a menudo por las tecnologías. El uso de los medios afecta a lo que se enseña y a la forma en que se hace.

---

<sup>109</sup> Prensky, 2011, pp.14-27. Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento, Madrid, SM.

<sup>110</sup> Dependencia o independencia de tiempo y espacio para llevar a cabo las actividades de aprendizaje.

3. Las Nuevas Tecnologías han posibilitado la creación de otros escenarios, roles y métodos educativos cuya generalización es cada vez mayor.

4. Aportaciones de corte pedagógico: las TIC suelen presentarse como una alternativa a la pedagogía tradicional o un instrumento para implementar pedagogías innovadoras, sin embargo, la innovación tecnológica no supone necesariamente la innovación instruccional, aunque ambas constituyen dos dimensiones relevantes del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que integran recursos electrónicos.

5. Finalmente, desde el punto de vista psicológico-educativo hay cuatro perspectivas sobre la calidad educativa: la perspectiva factorial, la constructivista, la perspectiva de toma de decisiones docente, y la perspectiva de múltiples aproximaciones psico-educativas<sup>111</sup>.

### **2.5.8 CRITERIOS DE CALIDAD PARA LAS TIC**

La introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en el entorno educativo sirve de excusa para reflexionar sobre las prácticas educativas llevadas a cabo, en el momento de la introducción de las TIC<sup>112</sup>. La tecnología no ha de suplir funciones de la educación o añadir competencias desvinculadas de los contenidos de aprendizaje, sino de proporcionar maneras distintas de desarrollo para llegar a ella (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 21-23). Por otro lado, la realidad de la sociedad actual, solicita grandes inversiones por parte de los gobiernos y organismos internacionales; la sociedad de la información ha dado paso a la “sociedad en red”, lo que refuerza aún más el predominante papel de la tecnología. Los expertos en el campo convienen en acordar las características del cambio tecnológico que, lógicamente, influyen en el contexto educativo (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 23).

Se hace necesario, por tanto, elaborar una didáctica específica de las nuevas tecnologías partiendo de un modelo didáctico alternativo, para transformar las TIC en TAC (tecnologías del aprendizaje y la comunicación). Ballesteros, en 2002, hizo una propuesta interesante al enunciar una serie de principios para sustentar la didáctica de las TIC: hipermedia, flexibilidad, base de datos, interactividad, motivación, inmediatez, accesibilidad y usabilidad, autocontrol y desarrollo de habilidades cognitivas; cuyos principios se aplican fundamentalmente a los

---

<sup>111</sup> El reto futuro será integrar de manera coherente los marcos teóricos utilizados y otros de interés.

<sup>112</sup> No todo trabajo colaborativo existente en la Red, cumple requisitos de aprovechamiento pedagógico.



materiales didácticos elaborados para que el alumno trabaje con ellos de forma autónoma, frente a su propio ordenador (Tejera, 2011).

Área (2007:42-47) establece “*Criterios -guía*” para garantizar la efectividad educativa de las TIC partiendo de lo relevante: lo educativo y no lo tecnológico, porque las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa; es el método o estrategia didáctica, junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje. Las TIC deben ser utilizadas para aprender “haciendo cosas” con la tecnología, como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las materias curriculares o herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información; para el trabajo individual de cada alumno o el aprendizaje colaborativo entre grupos de alumno<sup>113</sup>. Se estima necesaria la evaluación de los usos educativos de la información y la calidad de las propuestas tecnológicas para potenciar el aprendizaje significativo, porque la tecnología está colaborando en caer en el error de que la información es conocimiento<sup>114</sup> (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 24). Es decir, a pesar de la extendida creencia, acerca de la absoluta validez de Internet, en todos los campos, se considera recomendable tener en consideración determinados aspectos relativos a las TIC, antes de utilizar cualquiera de los materiales didácticos seleccionados.

### 2.5.9 FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Se han realizado algunos estudios, sobre el nivel de preparación del profesorado para la aplicación de las TIC en el aula. No obstante, será importante atender la fecha de realización (la mayoría de estos artículos fueron publicados en 2004) y los condicionantes particulares, porque, a nuestro modo de ver, en la actualidad, la situación se ha modificado profundamente; tal y como se plasma en nuestra investigación de campo, tanto a través de los dos estudios de caso, como en los cuestionarios realizados a profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte) que haya impartido docencia en los últimos cinco cursos. Dentro de los recursos informáticos más utilizados, tenemos los procesadores de texto, seguido de la descarga de recursos de Internet, utilización de correos electrónicos, buscadores, traductores enciclopedias, cartografía informatizada, presentaciones en PC, bases de datos, hoja de cálculo, revistas electrónicas, museos virtuales, el resto de programas, o no se usan o se usan en muy escasa proporción (Soriano, 2004).

---

<sup>113</sup> Al planificar una unidad didáctica o actividad con TIC, debe hacerse explícito el objetivo y contenido de aprendizaje curricular, así como la competencia promovida, evitando la improvisación

<sup>114</sup> También se tiene que valorar el modo en que se efectúan la transferencia tecnológica.

## Capítulo 2. Marco teórico

Respecto a la utilización de recursos tecnológicos en el aula de Ciencias Sociales, los medios audiovisuales más utilizados son los medios informáticos y el vídeo y proyector de diapositivas, la televisión, el retroproyector y DVD, pero la frecuencia de utilización en la práctica docente será escasa. Los usos más destacables son la búsqueda de información para la preparación de clases y presentación de información; quizá la explicación es que los profesores no se consideran suficientemente formados, ni para el manejo técnico de los medios, ni para su integración curricular, porque los conocimientos informáticos considerados imprescindibles, en la muestra de profesores estudiados, es el conocimiento de procesador de textos, seguido de navegación por Internet, correo electrónico, bases de datos, tratamiento de imágenes, dominio de sistemas operativos, hoja de cálculo, usuario de programas. Los profesores entrevistados no produjeron ningún material didáctico usando las TIC, lo cual indica su tendencia a ser más consumidores, que diseñadores de materiales tecnológicos (Soriano, 2004). Sin embargo, según otros estudios, cada vez son más los profesores que realizan materiales didácticos con software libre <sup>115</sup> (Ruiz, 2011:33).

Entre los usos de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los más frecuentes están relacionados con la captación de la atención y motivación del alumnado, pues la función motivadora de los medios es claramente la más importante (Soriano, 2004), sin embargo, curiosamente, esta motivación podría ser mayor en los alumnos con mayores dificultades, mientras que los alumnos con buen rendimiento académico no lo aumentarían tan acusadamente (Ruiz, 2011:33). Por otro lado, los profesores otorgarán gran importancia a las nuevas tecnologías, como mediadores de la información, de este modo, enfatizan como usos más frecuentes “presentar información” y “permitir el acceso a más información”. El uso de las TIC en las prácticas educativas influye claramente en el clima de la clase, fomentan la participación, aunque algunos piensan también que en ocasiones causa disfunción, facilita una mayor autonomía de la información y obliga a adaptarse a otra organización (cambios de aula), aumenta la duración de la clase, requiere transporte de material y mayor preparación previa de las clases (Soriano, 2004).

En conclusión, los profesores no se consideran suficientemente formados, ni para el manejo técnico de los medios, ni para su integración curricular, quizá porque, la principal vía a través de adquisición de conocimientos en medios, es su propio trabajo individual y autodidacta. En este sentido, las estrategias de formación más valoradas son aquellas desarrolladas en el propio centro y orientadas a la mejora de las prácticas (Soriano, 2004). Atendiendo a otros

---

<sup>115</sup> Aunque más en primaria que en secundaria.

proyectos de centro más recientes, se ha valorado la aplicación del Proyecto TIC<sup>116</sup> y el aumento significativo de las capacidades de manejo del ordenador (Ruiz, 2011:34). Se necesita alfabetización digital para utilizar de manera eficaz y eficiente los nuevos instrumentos tecnológicos en las actividades profesionales y personales y una periódica actualización de los conocimientos sobre la materia impartida; incluyendo el uso específico de las TIC en cada campo de conocimiento (Soriano, 2004). Quizás, todos estos objetivos resulten demasiado complicados para algunos docentes, demasiado habituados a desarrollar su trabajo con una metodología diferente a fecha de la publicación del estudio. Afortunadamente, el panorama está cambiando actualmente.

Resultará fundamental atender a los prejuicios, grado de conocimiento y la valoración de la incorporación de las nuevas tecnologías en el mundo educativo; particularmente, al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (Vera y Pérez, 2004). En este caso, encontramos diferencias, al tener en consideración estudios realizados con futuros docentes; quienes valoran el beneficio que puede suponer la utilización de las TIC en la enseñanza, especialmente los más jóvenes,<sup>117</sup> y los que poseen mayores conocimientos informáticos. En cuanto al uso educativo, serviría de mayor a menor importancia, para motivar, aplicar, instruir y atender a la diversidad, dándole una valoración media o baja a su utilización en la evaluación. Casi la totalidad de los encuestados considerarán beneficios el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, gracias a las TIC se favorecerá la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales gracias al acceso a la información, el aprendizaje por elementos multimedia, el intercambio y la elaboración de recursos didácticos, y la presentación de la información, siendo la evaluación y el fomento o modificación de actitudes las que merecen las menores valoraciones. Por otro lado, los futuros profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria valoran muy bien las páginas y portales educativos disponibles en red.

En conclusión, la preparación de los encuestados en conocimientos informáticos y aplicaciones didácticas especializadas es pobre, aunque sus expectativas son buenas. Por ello, se manifiesta necesario incluir, en el currículo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, un apartado específico sobre la utilización y aplicación educativa de las TIC, porque los formadores de formadores no pueden quedar al margen de una sociedad inmersa en el mundo de la información y de la comunicación (Vera y Pérez, 2004). Es decir, al tener en consideración un

---

<sup>116</sup> Desarrollado en Andalucía.

<sup>117</sup> Dispondrán de PC con acceso a Internet. Aunque, a día de hoy, nos atreveríamos a afirmar que todos los docentes cuentan con ordenador propio y conexión Internet.

punto de vista diferente, cabría esperar un cambio positivo en la puesta en práctica de la utilización de las Nuevas tecnologías en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales.

En la siguiente investigación, se han pretendido modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la introducción de las TIC, el protagonismo activo de los alumnos y la generación de materiales y recursos didácticos, lo cual supone un cambio de estructuras mentales del alumnado acerca de la docencia, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su papel, así como el de los profesores. También implica mantener expectativas altas acerca del estudiante y reflexionar sobre nuestra tendencia inconsciente de entender la docencia como un proceso de acompañamiento al alumno y confiar en la consecución de las metas (Hernández, Almaraz, 2008:700-702).

Tras el proceso de análisis, las conclusiones han sido, en primer lugar, que los modelos de enseñanza-aprendizaje subyacentes, suponen una barrera al enfrentarse a estrategias metodológicas que derivan de modelos mucho más activos, participativos y autónomos para los estudiantes. Además, el alumnado requiere y exige pautas muy concretas y uniformes para hacer su trabajo, lo que se opone a propuestas que pretenden potenciar su autonomía. Por otro lado, el valor de la evaluación y del aprobado gravita constantemente, valorando el proceso en función de la repercusión concreta que pueda tener en la evaluación final, en lugar de los aprendizajes que pretende. Y algunas de las dificultades para el alumno derivan de simultanear al menos dos perspectivas docentes: la “habitual”, de carga presencial de clases con apuntes, fotocopias, trabajos, etc, y la que se propone como “innovadora”, que le exige otra forma de trabajo (Hernández, Almaraz, 2008:700-702).

La introducción de TIC en la enseñanza-aprendizaje va de la mano de actividades muy concretas, pues, al parecer, las TIC en general se utilizan configurando nuevas actividades. Aunque cada profesor lo integra dentro de su manera particular de enseñar, difícilmente las actividades varían de un profesor a otro. No abunda la bibliografía en relación con el estudio de los objetivos de los profesores al utilizar TIC o las razones para no utilizarlas; pero, como aspectos positivos, regirán razones de eficacia<sup>118</sup> y mejora de la educación<sup>119</sup>, de acuerdo con una racionalidad instrumental, así como el entretenimiento o diversión; y, en cuanto a las razones por las que no se utilizan ciertos medios, muchas veces esgrimen no tanto razones psicodidácticas como organizativas de las escuelas<sup>120</sup>. No podemos encontrar fundamentos racionales

---

<sup>118</sup> Quizá relacionada con las posibilidades educativas proporcionadas por la banda ancha en el aula, pudiendo suponer un “hándicap”, la posibilidad de acceder a contenido inapropiado (Ruiz, 2011: 33)

<sup>119</sup> Sin embargo, según otro estudio, para los alumnos, aprender no resulta más fácil ( Ruiz, 2011:34)

<sup>120</sup> Como acudir al aula de informática, o la falta de destrezas por parte del profesor para utilizarlas.

estables para cada una de las acciones desarrolladas por el profesor, sino más bien se deben a la existencia de unos esquemas prácticos. Las TIC son utilizadas por cada profesor, de acuerdo a unos criterios o principios propios derivados de sus valoraciones. Algunos profesores no las utilizan para nada y otros intentan hacerlo según estiman conveniente. No se observa ningún marco metodológico consensuado en relación con las TIC (Sales, 2009:68).

Hay profesores que no utilizan las TIC<sup>121</sup>; otros que tratan de hacer todo lo posible por utilizar tecnologías, audiovisuales en unos e informáticos en otros; se forman en las aplicaciones pertinentes, se preocupan de preparar sus clases...Este profesorado concibe las TIC como herramientas y trata de utilizarlas en su quehacer diario como cualquier otro recurso didáctico. Su actuación irá en la línea de procurar que el alumno aprenda a manejar las TIC, por la utilidad que supone en la sociedad actual. Algunos utilizan de manera esporádica las TIC, al margen de la actividad de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria y creen en la necesidad de que el alumno esté formado en el manejo técnico de las TIC, aunque también piensan que el aprendizaje ordinario de la asignatura se da realmente a partir del libro de texto, de lo que se desprende una utilización marginal de las TIC. Lo que el profesor piensa acerca de la educación en general, de la asignatura que imparte, del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc, naturalmente condicionará las estrategias alrededor de las TIC. Al parecer por regla general, las valoran de manera positiva en la educación del alumno, en el caso concreto de Internet<sup>122</sup>, pero su utilización es escasa (Sales, 2009: 83).

Tras estos estudios preliminares, nos disponemos a ofrecer una clasificación del profesorado, en relación a la utilización de las TIC; aunque, como es obvio, ninguno se encuentra en una sola categoría. Aunque cada vez menos, hay profesores inseguros frente a esta nueva herramienta<sup>123</sup>; otros reconocen utilidad pero se mantienen alejados de ella<sup>124</sup>; los escépticos, recelan y son críticos<sup>125</sup>; los que reclaman su vinculación a lo pedagógico<sup>126</sup>; y los activistas: que han encontrado en las TIC su parcela de reconocimiento y de poder<sup>127</sup> (Hernández, F, 2006: 66-69). En conclusión, la realidad está llena de matices y la variedad de situaciones conducen a diversas estrategias, aplicadas en el aula, por parte del profesor.

---

<sup>121</sup> Bien porque no ha recibido formación necesaria, en el centro no hay aparatos suficientes o las concibe como artefactos del contexto social y las asocian a las prácticas sobretudo de entretenimiento.

<sup>122</sup> Una vez desarrollado el Proyecto TIC, el alumnado utiliza Internet para buscar información relacionada con actividades propuestas en el aula, más que antes (Ruiz, 2011:35).

<sup>123</sup> Tienen miedo a equivocarse y romper la inercia cotidiana de su trabajo, basado en el libro de texto y en su posición de primeros actores. Saben que las TIC están ahí, pero las ignoran.

<sup>124</sup> Creen importante que el alumnado las sepa manejar, pero no las utilizan por su inseguridad.

<sup>125</sup> Lo importante se puede aprender sin estos medios. En ocasiones, consideran que pueden hacer las clases algo más amenas, y aceptan su presencia pero con desconfianza. Tienen otras prioridades.

<sup>126</sup> Dan a las TIC el valor de un medio que hay que llenar de sentido.

<sup>127</sup> Preparan materiales instructivos, los cuelgan en su web o en la de la escuela. Utilizan las pizarras digitales o el software libre, aunque suelen hacer lo que ya hacían con los libros de textos.

Además, para una completa integración de las TIC en los Centros educativos, se deberían asumir cambios, por parte de las instituciones educativas (Cebrián y Gállego, 2011:27-29).

Finalizaremos este apartado con una reflexión acerca de las competencias del docente en el uso de las TIC, resumiéndolas en ocho aspectos: competencias pedagógicas<sup>128</sup> y tecnológicas<sup>129</sup>, cuestiones epistemológicas<sup>130</sup>, trabajo en red<sup>131</sup>, complementariedad de los espacios de aprendizaje mediante la relación con las familias<sup>132</sup>, desarrollo profesional<sup>133</sup> y aspectos éticos<sup>134</sup> y emocionales<sup>135</sup>. Es decir, las competencias en el uso de las TIC deben hacer hincapié en la capacidad de funcionar de una forma efectiva en la sociedad digital, porque los profesores no pueden estar esperando constantemente cursos sobre las últimas novedades tecnológicas. No se trata sólo de estar alfabetizado digitalmente, sino de ser capaz de reaprender constantemente y adaptarse a los cambios y a las tecnologías, que van transformándose a una gran velocidad (Gros, 2006:58-63).

### **2.5.10 UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Resulta complejo establecer afirmaciones certeras acerca de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación y, en concreto, en el ámbito de las Ciencias Sociales, por la influencia de aspectos como la disposición del profesional hacia las tecnologías, recursos disponibles o las posibilidades existentes. Se han tomado en consideración diversos estudios realizados para tratar de mostrar una aproximación al uso dado a de las nuevas tecnologías en las Ciencias Sociales. No obstante, las conclusiones fueron publicadas en 2004 y en 2008, con lo que cabría esperar, que las deficiencias manifestadas y las tendencias existentes, se hayan modificado.

---

<sup>128</sup> Los docentes utilizan la tecnología para reforzar prácticas de enseñanza previas, como usar presentaciones electrónicas para apoyar una explicación, pero la adopción de las TIC debe producir cambios en los métodos de enseñanza.

<sup>129</sup> Disponibilidad de infraestructura y apoyo para el uso de la tecnología. Existe una gama amplia de materiales, cuya selección más adecuada forma parte de los conocimientos de los docentes.

<sup>130</sup> Encontramos posturas extremas a favor o en contra del uso de la tecnología. Sin embargo, es importante que el profesorado adopte tecnologías acordes y coherentes con el proceso de aprendizaje.

<sup>131</sup> Las TIC ofrecen enormes posibilidades para apoyar la comunicación fuera y dentro del aula

<sup>132</sup> Las TIC han aumentado las estrategias posibles para aprender fuera de la escuela, al funcionar como apoyo y extensión del aprendizaje adquirido dentro de ella.

<sup>133</sup> El profesorado tiene que desarrollar competencias relativas a su actualización de las TIC.

<sup>134</sup> Incremento de responsabilidades de los participantes.

<sup>135</sup> No se trata de competir en el manejo instrumental con los alumnos. Debe estar capacitado para saber qué hacer, cómo hacerlo y, por supuesto, por qué hacerlo.

## Capítulo 2. Marco teórico

Internet es un recurso que ayuda a los profesores a mejorar lo que ya estaban haciendo (Prats y Albert, 2004:8-18<sup>136</sup>); aunque no habría entrado todavía en las aulas y poco en los centros escolares, a pesar de que gran parte del profesorado utilizase ordenadores. Las instalaciones eran deficientes en muchos centros docentes, pero lo más determinante era la dificultad objetiva de integrar este tipo de actividad en la tradición o cultura pedagógica del profesorado, al predominar una actitud bastante pasiva y algo acomplejada ante lo que se supone que la red de redes podría ofrecer y lo que sabrían hacer los estudiantes. De ahí las dudas razonables manifestadas por el profesorado sobre los aprendizajes que es posible conseguir. La dificultad de este medio tan inmaduro en sus contenidos y en la tradición docente, vendría dada al querer introducir y normalizar Internet en la acción educativa. Un cambio muy importante de cultura didáctica del colectivo docente, pasando por la implicación del profesorado en la creación y experimentación del nuevo lenguaje cibernético y se considera importante el espejismo y la expectativa creada de las nuevas tecnologías e Internet.

El profesorado opina que los recursos de Internet tienen utilidad educativa, pero la inmensa mayoría los considera interesantes como material complementario y solamente un porcentaje bastante reducido para el auto-aprendizaje de los alumnos. Los términos más repetidos para calificar la actitud del alumnado ante páginas web son motivación, interés, implicación y atracción. Otros aspectos se refieren a que facilita gran cantidad de materiales, bien organizados, que sería muy difícil que un profesor preparase por su cuenta. Consideran, también de forma mayoritaria, que los materiales pueden favorecer una mayor participación del alumnado, especialmente aquel menos activo y trabajador en las clases "normales"; aunque el tema de la eficacia del aprendizaje resulta más difícil de determinar. Se cree que la mayor implicación del alumno no está exenta de posibles nuevos problemas porque el trabajo con Internet presenta el peligro de que algunos alumnos realicen recogidas que abrumen con datos e informes no originales, tratando de suplir la actividad fundamental de reflexión, síntesis, valoración y reformulación personal, porque el alumnado carece de estrategias de aprendizaje específicas, ya que en la enseñanza tradicional no las necesitan tanto.

Al parecer y según los estudios de Trigueros (2004), los docentes como colectivo, aceptan la inclusión y utilización de las TIC en el currículo, usándolas según necesidades; aunque el ritmo de desarrollo y cambio es difícil de seguir. Hay factores que impiden la habitual

---

<sup>136</sup> Estudio con trescientos estudiantes de secundaria, de catorce centros de diversos lugares de España, y cuarenta profesoras y profesores mayoritariamente de geografía e historia. Realizado por el GRUPO DIGHES: *Uso de Internet en la Educación Secundaria*. Informe sobre Educalia Secundaria. Barcelona. Universitat de Barcelona, octubre 2003. Estudio realizado con el patrocinio de la Fundación La Caixa. El grupo que realizó el estudio estuvo integrado por J. Prats (dir.) F. Esteban (coord). T. Trepal, Yoli Insa y M. Albert (U. Barcelona). J.M. Cuenca (U. Huelva); J.M. Martínez (U. Almería). R. López Facal (IES Pontepedriña y U. Santiago), M.I. Vera (U. Alicante), M.Sánchez Agustí y M. de la Calle (U. Valladolid).

utilización de las TIC, como haber sido educados y formados con otras necesidades y en otros momentos. Sin embargo, según los informes elaborados, el docente comenzará a utilizar de forma habitual las TIC cuando la Administración se lo exija<sup>137</sup>. Mientras sea recomendación o parte de nuestro perfeccionamiento voluntario tendremos un uso bastante dispar. Si la Administración se esfuerza en implantar las nuevas tecnologías como recurso para ofrecer un mejor servicio a los docentes<sup>138</sup>, entenderán la formación en TIC como un apartado más en su desarrollo integral como profesionales de la enseñanza.

El aumento de inversiones en infraestructuras en los centros' como proyector y ordenador en cada aula, conexión a Internet, pantalla fija para proyectar en clase etc. , sirven de estímulo para utilizar más y mejor estos medios, al evitar molestias, como recoger el proyector en una salda, el portátil y la pantalla en otras, etcétera. Y finalmente, otra de las dificultades más significativas, en cuanto a la utilización de las TIC en el aula, era el dificultoso seguimiento de la clase, debido a la necesidad del profesor de acudir de ordenador en ordenador. Una década después, la progresiva implantación de las Pizarras Digitales Interactivas en los centros permite dinámicas de clase mucho más dirigidas, donde las pautas de las actividades quedan claras desde el principio, recogidas en el blog, por ejemplo.

El profesorado aplica lo aprendido en TIC en el estudio de las Ciencias Sociales (realiza visitas virtuales, modifica y adapta actividades, selecciona el software adecuado, instala los programas necesarios,...) pero no tiene demasiado claro lo que significa introducirlas en el aula. La formación es un pilar básico para la correcta introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, formación que debe ser Inicial (en nuestras universidades) y Permanente (centros de profesores y recursos, universidades u otras instituciones y organismos). Con esto conseguimos una actualización científico-didáctica que permitirá al docente estar preparado ante los retos que supone la integración de estos medios en el currículum (Trigueros, 2004).

Los conocimientos informáticos poseídos, en general, por los docentes a fecha de 2004 son muy pobres (aunque, a nuestro modo de ver, habrá diferencias en función de lo edad, intereses, formación y especialmente panorama en general) y su grado de conocimiento parece estar muy relacionado con sus actividades y necesidades académicas. Se basan, fundamentalmente, en procesadores de texto (sustitutos de la máquina de escribir), la navegación por Internet, los buscadores, el correo electrónico y los diccionarios o traductores.

---

<sup>137</sup> Por ejemplo, en tareas relativas a la cumplimentación de expedientes para archivar en formato electrónico, envío de documentación a través de Internet, realización de otras tareas telemáticas,...

<sup>138</sup> Cumplimentación de solicitudes online, consultas de bases de datos, etc.



## Capítulo 2. Marco teórico

Es decir, sus conocimientos informáticos son utilizados para elaborar documentos y buscar información. La utilización de recursos multimedia o meta-recursos podría ser más convencional, del mismo modo que la formación on-line o las Web-Quests.

Sin embargo, no es en las instituciones educativas donde se han formado, sino que la mayoría tiene una formación autodidacta. En cuanto a la frecuencia de uso de Internet es, como mínimo, semanal y en su mayoría durante un tiempo menor de una hora al día. Las razones aducidas para hacer este uso son de índole académica e informativa, y en menor medida para comunicarse con otros. Sorprendentemente, conceden una alta valoración de las posibilidades de las TIC en la formación del profesorado, lo que deja una puerta abierta a la esperanza en la formación y el reciclaje de este colectivo. Parece que ellos mismo detectan esta necesidad pero no se les ha ofrecido la oportunidad de formarse en TIC, ése será nuestro reto de ahora en adelante (Pérez, Vera, 2004).

Las nuevas tecnologías se convierten en una buena estrategia didáctica para acercar a los alumnos materias como la historia o la historia del arte, con aparatos que resultan cercanos a ellos. Muchos de ellos, nacidos en la era digital, conciben estas tecnologías como algo necesario (Vera, Soriano, Seva, 2008:644-653), por ello, a pesar de las conclusiones expuestas derivadas de estudios publicados en 2004, cada vez hay más docentes que utilizan las nuevas tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, de hecho, sólo hay que atender a algunas conclusiones publicadas sólo cuatro años después, para observar la rápida evolución desarrollada.

La conducta para preparar las actividades docentes ha variado desde antes de utilizar las TIC hasta que su uso pasó a formar parte de las estrategias y actividades cotidianas del aula. Al principio se basaba en buscar información en libros y otros materiales similares, elaborar listas de ejercicios y actividades y tenía en cuenta las posibles dificultades, mientras que, con el uso de las TIC, sus preferencias se orientan a visitar lugares de Internet sobre actividades de Ciencias Sociales, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y tener en cuenta las dificultades. Respecto a las actividades cotidianas del aula de Ciencias Sociales, al principio la metodología se basaba en el tratamiento individual del alumnado, mediante la explicación del profesor, la interacción y la funcionalidad y aplicabilidad, ocupando el último lugar la cooperación entre el alumnado; después de utilizar las TIC sus principios metodológicos se han invertido pasando la interacción, cooperación y participación del alumnado a los primeros lugares y ocupando la individualización el último (Vera, Soriano y Seva, 2008:644-653).

## Capítulo 2. Marco teórico

Al sondear la opinión global sobre la utilización de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, aunque coinciden en su valoración de cambio metodológico docente y discente, se detectan diferencias notables entre el antes y después de su uso. Al principio opinan sobre los tópicos de facilitar la búsqueda y selección de información, posibilitar clases más vistosas, motivar, despertar y mantener el interés de los alumnos; pero una vez utilizadas se percatan de otras ventajas, como facilitar el trabajo en grupo y la colaboración o participación y autonomía adquirida en su aprendizaje. También es importante el cambio de tipo de aprendizaje; el memorístico, la gran lacra del aprendizaje de las Ciencias Sociales, ha pasado al último lugar y con notable disminución de la valoración o puntuación asignada una vez utilizadas las TIC, mientras que en ambas ocasiones, el aprendizaje por descubrimiento resulta prioritario. Igualmente hay un cambio radical, en el uso de las TIC como instrumento de evaluación en las Ciencias Sociales y existen coincidencias respecto a las posibilidades existentes para evaluar al alumnado, pues motivarían al alumnado y se produciría una retroalimentación inmediata. No obstante, en general, se detecta una desconfianza relativa hacia las TIC, como instrumento de evaluación (Vera, Soriano y Seva, 2008:644-653).

En conclusión, la forma de preparación de las clases de los docentes encuestados ha variado notablemente, después de la utilización de las TIC, pasando a ser mucho más ricas en cuanto a contenidos y actividades. Antes de las TIC, su enseñanza estaba centrada en el profesor, mientras que después el protagonismo del alumno resulta más relevante. La enseñanza pasa a ser interactiva, cooperativa y fundamentada en la participación del discente, frente a la anterior mucho más individualizada. Su opinión sobre el papel de las TIC en el aprendizaje ha mejorado notablemente, pasando de los clásicos tópicos a la percepción de su papel como facilitadoras del aprendizaje colaborativo y por descubrimiento. Respecto a la utilización de las TIC en el proceso evaluativo, entienden que facilitan el aprendizaje pero siguen sin darle demasiada fiabilidad a los resultados como medida del conocimiento de los alumnos (Vera, Soriano y Seva, 2008:644-653).

La realidad nos muestra que todavía muchos profesionales son reacios a la integración real de las TIC en su asignatura, a pesar de que la primera valoración que los profesores hacen de las TIC es muy positiva. La mayoría estima que la educación no puede dar la espalda a las tecnologías. Junto a las reticencias a la integración de TIC, también se asume la necesidad de cambio. En este sentido, por parte del profesorado, hay iniciativas, reflexiones y propuestas hacia un cambio metodológico (Sales, 2009:93). Las estrategias de enseñanza con TIC trascienden la actuación del profesor en el aula, pero hay muchos condicionantes o aspectos que inciden en el proceso de conformación de una estrategia de enseñanza con TIC, como la organización escolar o el contexto institucional, en el que tiene lugar la utilización de las

tecnologías, la institucionalización de la práctica de la enseñanza, la cultura docente, el contexto socio-histórico en el que vivimos<sup>139</sup>, las exigencias de esta sociedad en la escuela, etc.

Por el momento, todavía son las TIC las que están adaptándose al marco escolar definido por un contexto organizativo y una cultura docente, un contexto metodológico ya consolidado plasmado en principios orientados a la acción y en reglas de actuación. La única finalidad reiterada es que los alumnos aprendan a manejar las TIC. El contexto metodológico existente, definido por rasgos como el individualismo docente, la falta de colaboración, las tradiciones asentadas en la enseñanza-aprendizaje de cada asignatura, los horarios y espacios poco flexibles, el contexto socio-histórico, etc, es resistente a los cambios que pudieran ocasionar las TIC (Sales, 2009:94). La adaptación de las TIC al trabajo docente en los centros es mayor que la modificación de las estrategias de enseñanza en función de las características y posibilidades de las TIC. Es necesario superar esa mirada simplista que equipara las estrategias de enseñanza con unas habilidades o destrezas, y abordarlas como expresión de la libertad y autonomía individual del profesor. Las estrategias se constituyen como punto de contacto entre la creatividad del profesor y los condicionantes contextuales en que trabaja (Sales, 2009:103).

Pero la cuestión es: ¿Cuáles son los aspectos que frenan o dificultando el cambio metodológico? En primer lugar, el profesor no dispone de la formación adecuada para considerar necesario un replanteamiento de su tarea, a partir de las TIC, a lo que uniremos el choque que supone la integración de las TIC en las aulas con tradiciones y hábitos arraigados en la cultura docente<sup>140</sup>, junto con la resistencia ofrecida por la escuela a la cultura tecnológica, desarrollada en la sociedad alrededor de las TIC<sup>141</sup> y de la que participan los alumnos y evidentemente la carga lectiva y el exceso de trabajo al que han sido sometidos en los últimos años. No obstante, destacan algunos aspectos de la realidad estudiada que dejan entrever los inicios de un contexto metodológico, si no nuevo, algo diferente, pues algunos profesores creen necesario replantear sus prácticas, a la luz del uso de las TIC e integrarlas en otra manera de enseñar y aprender. Además, la utilización de las TIC en las aulas, aunque minoritaria, está provocando la aparición de actividades y tareas distintas a las desarrolladas a partir del libro de texto, manifestadas en estrategias de enseñanza concretas por parte del profesor.

---

<sup>139</sup> Con el protagonismo de las TIC en tantos ámbitos de las actividades humanas

<sup>140</sup> Por ejemplo, el profesor es el transmisor de la información con la que se construirá el conocimiento.

<sup>141</sup> Las actividades son: chatear, buscar información sobre personajes o descargar música; o la televisión y el vídeo dentro de prácticas de entretenimiento. Los conocimientos de los alumnos en el uso de las TIC, son adquiridos en el exterior de la escuela y traducidos en la intención de jugar con el ordenador, buscar información en Internet o disfrutar de una película sin esfuerzo intelectual, con el audiovisual.

## Capítulo 2. Marco teórico

Es necesario fomentar el cambio metodológico que parece estar produciéndose. Urge una renovación de la metodología en las instituciones escolares, derivada del replanteamiento de las prácticas con las TIC y no de los imperativos tecnológicos (Sales, 2009). Los cambios más importantes que tiene que acometer este profesor del siglo XXI son de carácter cualitativo. A partir de ahora no tendrá la posesión absoluta de toda la información que manejen los alumnos. La clase magistral como única forma de enseñanza está cambiando. La posibilidad de que los alumnos puedan descubrir por sí mismos muchos conocimientos ayuda a que el proceso de aprendizaje se haga de forma más segura y continuada.

Miralles, Molina y Ortuño (2011: 163) destacan como en los últimos años ha aumentado el número de publicaciones y estudios en relación con la práctica docente en Didáctica de las Ciencias sociales; lo cual, a nuestro modo de ver, puede resultar determinante para hacer evolucionar la disciplina y mejorar nuestra labor en el aula adaptándonos a los nuevos tiempos. Hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente basados en un análisis de la práctica docente, uniendo formación, investigación, innovación y práctica educativa. Innovación, investigación y desarrollo profesional del profesorado deben ir en la misma dirección. Hay que superar los obstáculos para lograr que la innovación impregne las aulas y los resultados de la investigación se transfieran a la práctica (Estepa, 2009, citado en Miralles, 2011: 163).

Evidentemente, con los recursos tecnológicos de los que disponemos en la actualidad, la clase magistral se puede convertir en un proceso más inteligible e interesante para los alumnos. Pero el profesor tiene que ser a la vez que “magister”, un coordinador de los trabajos que los alumnos pueden realizar en su presencia o en su ausencia (De la Torre, 2005). Hasta el momento, la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza no siempre ha supuesto adecuación de los modelos didácticos a las nuevas realidades educativas. Se ha considerado, de una forma un tanto simplista, que el uso de las TIC por sí mismas van a generar unos procesos de enseñanza-aprendizaje “modernos”. En la mayoría de los casos el uso de las TIC se ha solapado sobre modelos didácticos tradicionales de transmisión, seguidos por los activistas y tecnológicos (Tejera, 2011). No obstante, en el campo en el que nos movemos la evolución es constante y en un lapso pequeño de tiempo, se puede constatar gran variación, en lo que se refiere a las conclusiones obtenidas de las publicaciones recientes.

Finalmente, ante la escasez de investigaciones rigurosas actualizadas en lo que se refiere a la utilización de recursos tecnológicos por parte del profesorado de Ciencias Sociales

## Capítulo 2. Marco teórico

publicadas y teniendo en consideración la legislación vigente en la actualidad, nos remitiremos a unas experiencias didácticas recientes de la utilización de metodologías cooperativas y trabajo por proyectos, con la finalidad de incentivar la adquisición de la competencia en el tratamiento de la información y digital, llevados a cabo por Sobrino (2015:15), partiendo de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en la que se describen las relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de la educación primaria, secundaria y el bachillerato, en virtud de la cual se alude a la búsqueda y la gestión de la información; al análisis e interpretación de dicha información (Sobrino, 2015:8). Por otra parte, señalar el reto para muchos estudiantes de buscar información de forma eficaz, por lo que es preciso dotarles de estrategias para seleccionar y utilizar la información de forma crítica, implementando actividades prácticas (Hernández y Fuentes, 2011: 72<sup>142</sup>, citado en Sobrino, 2015:9).

Gracias a la implementación de este tipo de experiencias, Sobrino (2015:13-14) detectó mejora del rendimiento académico en la materia, mayor implicación y motivación y una percepción bastante positiva de este tipo de metodologías (3ºESO). Los alumnos destacan trabajar los temas en profundidad, alternando clase expositiva con trabajo en los ordenadores, tanto individual como en grupo, coincidiendo en que esta metodología les ayuda mucho de cara al examen... En segundo lugar, los alumnos coinciden en que han aprendido a publicar en el blog, a subir información a Internet y gestionar su cuenta de correo y redes sociales de forma eficiente... Respecto a la tercer cuestión, en sus respuestas se puede comprobar cómo son más críticos al seleccionar imágenes y procesar textos escritos y finalmente, señalan como aspectos positivos mayor comprensión de la materia y clases más amenas, mientras que algunos coinciden en que la carga teórica es importante, los exámenes extensos y se podrían utilizar otros dispositivos, como móviles.

En conclusión, los recursos multimedia están cada vez más presentes en las aulas. El uso de Internet, las redes sociales y el visionado de películas históricas, así como el empleo de nuevos dispositivos, son una realidad que impregna las metodologías y procedimientos didácticos. Gran parte de lo publicado en años pretéritos estaba orientado a la utilización de Internet o de las películas como recursos para recabar información: búsquedas en la Red, visionado de filmes o de páginas web especializadas en documentos o imágenes, empleo de presentaciones Power Point como estrategia meramente expositiva, etc. Hoy hay que pasar de un alumnado usuario de materiales confeccionado a otro protagonista y creador a través de blogs o cualquier otro medio que brinden las nuevas tecnologías digitales. Es decir, implementar de forma intensiva programas de aprendizaje cooperativo adaptados a estos nuevos educandos

---

<sup>142</sup> Hernández, M.J.; Fuentes, M. Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información??. TESI, núm. 12 (1), 2011, pp.47.78.

que participan activamente en las redes sociales y se aboga por la utilización de las tecnologías como instrumento de aprendizaje activo y no sólo expositivo (Prats, 2015:5).

### **2.5.11 RECURSOS TIC APLICADOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

Los recursos TIC son variados, destacando por su utilidad didáctica las aplicaciones de escritura colaborativa como wikis y blogs; repositorios de materiales construidos directamente por los usuarios como Youtube, Instagram, Picassia, Google Drive, etc. o mundos virtuales y redes sociales (Rivero y Mur, 2015:31). Son multitud las plataformas a utilizar para introducir la web 2.0 en la realidad de las aulas<sup>143</sup>, pero cada centro, grupo y nivel requiere unos recursos y seremos los docentes, los que debemos valorar su idoneidad para cada caso, sin perder de vista que lo fundamental no es el recurso, sino qué vamos a hacer con ese recurso. La web 2.0 nos permite establecer actividades colaborativas y de indagación para un aprendizaje activo, dejando atrás el modelo de Internet como gran biblioteca (Rivero y Mur, 2015:36-37). La variedad de herramientas de publicación existentes, ha condicionado la presentación de una selección, al considerarlas interesantes para nuestro estudio y, especialmente, para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte. Sin embargo, se han incluido también informaciones de otras herramientas que, indirectamente, pueden ser utilizadas para reforzar dichos aprendizajes.

#### **2.5.11.1 WIKIS: LA WIKI EN CIENCIAS SOCIALES**

Una wiki es “*una herramienta web colaborativo que puede ser editada por varios usuarios. Los usuarios pueden crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de una forma interactiva, fácil y rápida*” (Cebrián y Gallego, 2011: 231); es decir, es un sitio que se edifica de manera colectiva y horizontal: desde el navegador y en tiempo real los autores del Wiki editan, publican, modifican y construyen su conocimiento (Castellanos; Martín; Pérez ; Santacruz; Serrano, 2011:38) o lo que es lo mismo, es un espacio virtual donde cualquier usuario puede aportar el conocimiento personal (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011: 47). En general, las wikis permiten la publicación de textos, fotografías, vídeos, vínculos con otras páginas (Castaño et al., 2008:72), de forma inmediata, usando sólo un navegador web, el control del acceso y de permisos de edición, que se registre quién ha hecho la modificación y cuándo se hizo y el acceso a versiones previas a la última modificación, así como su restauración y el mantenimiento de la propia wiki por parte de los propios usuarios<sup>144</sup> (Mena y Fernández, 2011:70), son unas características que les otorgan grandes posibilidades para el trabajo colaborativo en entornos educativos (Cebrián y Gallego, 2011: 231).

---

<sup>143</sup> Wikispaces, Blogger, YouTube, Slideshare, Movenote, Google Drive, Issuu, Edmodo...

<sup>144</sup> Corrigen el estilo, ortografía, gramática e incluso los enlaces e imágenes o vídeos.

## Capítulo 2. Marco teórico

La aplicabilidad de esta herramienta colaborativa a la educación es interesante, al poder ser configurada para utilizarse como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Permite tener un historial de un documento con todas las posibles correcciones, puede editarse y canaliza cualquier tipo de trabajo en grupo, al generar posibilidades para que los trabajos sean publicados (Mena y Fernández, 2011:70). Las ventajas en educación, podrían ser, en primer lugar, establecer la posibilidad de colaboración entre profesores, alumnos y padres, así como la interacción entre todos los miembros de una comunidad educativa, para un mayor y mejor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al poder escribir y modificar la página de forma rápida. También añadiremos la facilidad de navegación, la posibilidad de utilizarla de forma colectiva, sin conocimientos específicos o la licencia libre para su modificación o adaptación, pues favorece la revisión del trabajo conforme se va realizando y permite el acceso a fuentes de información variadas, la contextualización de los contenidos, la evaluación del proceso y el resultado, etc.

La utilización de las wikis implica la modificación en los roles del alumnado y del profesorado y favorece el desarrollo de las competencias básicas (comunicación lingüística, tratamiento de la información digital, aprender a aprender, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, publicación y difusión...), también aumenta la motivación de los alumnos: se convierten en los autores del contenido que están estudiando, a partir de otros contenidos publicados en la red y, al ser coautores de unos contenidos, se favorece el aprendizaje significativo (Cebrián y Gallego, 2011: 232). Mientras que, los principales hándicaps se derivan de su uso libre y colaborativo, por la publicidad gratuita, el vandalismo realizado por usuarios<sup>145</sup> o el copyright. No obstante, se están adoptando algunas medidas, para solventar estos posibles problemas (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011: 47).

En resumen, la wiki es una herramienta de autoría colectiva, bien pública o privada, organizada por contenidos, con poco control editorial y un contenido variable. Está compuesta por las páginas de edición, el historial o la discusión y su enfoque puede ser más bien reflexivo. Por otro lado, se fomenta la interactividad mediante los comentarios o modificación de los contenidos. Dentro de sus usos didácticos, podríamos utilizarla para recopilar preguntas sobre temas de clase, crear glosarios, diccionarios, enciclopedias, apuntes, manuales o portafolios electrónicos y respecto a los beneficios de su uso, se puede apuntar que facilita la revisión de contribuciones y su progreso; incrementa la motivación; promueve la equidad, porque todo el mundo es valioso por sus ideas, aportes y creatividad; constituye una base de datos de

---

<sup>145</sup> Borrar contenidos, introducir errores, agregar contenido inapropiado...

conocimiento; facilita la creación de portales y la autoría compartida, en conclusión, favorece el aprendizaje cooperativo (Castellanos, Martín, Pérez, Santacruz, Serrano, 2011:39-41).

Las posibilidades de la wiki en las Ciencias Sociales pueden ser múltiples (Mur, 2013: 395-401)<sup>146</sup>. Los alumnos-informantes se muestran satisfechos de la confección de la wiki, del trabajo en grupo, de las exposiciones, de los recursos alojados. Al desarrollar una nueva metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en el uso habitual del ordenador en el aula, la selección de los aprendizajes por los alumnos, la metodología activa y participativa<sup>147</sup>, la sustitución del rol docente expositivo por un docente e-tutor, la información continua sobre procesos de mejora, la participación del alumnado en la evaluación o proceso de creación de conocimiento entre iguales y la elección de los recursos para lograr los aprendizajes, Todos aspectos habrán influido en su motivación, por las actividades insertadas en la investigación, la variedad de materiales multimedia, como es el visionado de documentales, reconstrucciones, ambientaciones, la vista de presentaciones, mapas de aprendizaje...y la utilidad de aprendizajes, dado que entienden que lo aprendido puede ser útil, con lo cual, valoran estos recursos multimedia aplicados en Ciencias Sociales y el cambio metodológico llevado a cabo, potenciando los aprendizajes en grupo<sup>148</sup> y ajustándose a las demandas futuras laborales y actuales de los alumnos.

Un dato reseñable a tener en consideración es que, a pesar de que los alumnos realizaban una autovaloración muy positiva en las primeras encuestas, respecto a sus destrezas digitales, al acceder a Internet desde sus domicilios fácilmente, la investigación ha reflejado una situación bastante diferente, pues, utilizar a menudo el ordenador, no presupone la adquisición en grado suficiente de la alfabetización y competencia digital, primordialmente por la ausencia del uso de las nuevas tecnologías informáticas en el contexto educativo y además, existe una importante carencia en la búsqueda de información temática más allá de la Wikipedia, especialmente para el tiempo invertido y también se ha constatado una realización de materiales propios residual o un extendido descontento por no encontrar lo buscado. Sin embargo, han reconocido nuevos lugares de aprendizaje a través de documentos en la nube como la plataforma Slideshare o Youtube y la eficacia de las presentaciones y mapas conceptuales, pero escasas en imágenes o

---

<sup>146</sup>En la investigación de su tesis doctoral se establece la finalidad de reconocer cómo se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la creación de una wiki grupal por alumnos de 2º ESO; y comprobar sus influencias en el proceso y resultados desde diferentes perspectivas (Mur, 2013: 205).

<sup>147</sup> Los alumnos han debido de convertirse en docentes de sus compañeros, lo que ha motivado un aprendizaje diferente en el que ellos han sido el eje, convirtiéndose en verdaderos comunicadores

<sup>148</sup> A pesar de los posibles problemas que puede llevar consigo dicho trabajo en grupo: como las ausencias reiteradas de algunos alumnos, la mayor dedicación de unos respecto a otros, el dominio o control de algún miembro sobre el resto...No obstante, la mayoría se mostraban partidarios de continuar con dicho agrupamiento para el aprendizaje y afirmaban estar bien coordinados.



enlaces web. Dos casos diferentes son los vídeos, valorados por su carácter lúdico y el texto tradicional, que sigue teniendo un peso muy importante en el ámbito educativo.

Añadir, para finalizar con las posibilidades educativas de la wiki, como resulta una herramienta muy adecuada para realizar el proceso de escritura cooperativa completamente en línea (Rivero y Mur, 2015:31-32). La facilidad de su manejo y la opción de reelaborar continuamente los materiales hacen de ella una herramienta especialmente adecuada para la docencia. Además, el docente-administrador puede conocer los momentos de acceso, los autores de las modificaciones y su evolución...lo cual facilita el proceso de evaluación y seguimiento de la cooperación grupal a lo largo de la confección del trabajo.

### 2.5.11.2 BLOGS O BITÁCORAS

Una definición de Blog o Bitácora (en castellano) podría ser: *sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente*(Cebrián y Gallego, 2011:230). El blog, bitácora o weblog se caracteriza por la facilidad para que la persona encargada de crearlo pueda publicar en él enlaces, videos, noticias, comentarios y opiniones; además, suele ser de estilo informal y fácil acceso<sup>149</sup>, mediante una configuración cronológica de las entradas inversa, quedando las más actuales y recientes al principio; por lo cual, las entradas se pueden buscar de manera rápida, lo que supone un gran ahorro de tiempo (Mena y Fernández, 2011:71), por ello, es el medio por excelencia de la Web 2.0. El blog admite todo tipo de archivos, servicios y referencia multimedia. Transmite información y se realimenta de comentarios y aportaciones de los visitantes, enlazando a otros blogs y sitios Web (Castellanos et al., 2011:38).

Los weblogs han conseguido que la publicación de contenidos en Red esté al alcance de cualquier usuario, por la existencia de varios servicios gratuitos con herramientas sencillas. Resulta interesante su interactividad, dada su frecuente actualización y la posibilidad de permitir a los visitantes responder a las entradas (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:27-28). Granieri (2004)<sup>150</sup> refiriéndose a los weblogs, describe que Internet se concibe como factor transversal, al ampliar las posibilidades de representación personal, antes basadas en la lectura, gracias a la posibilidad de utilizar también la escritura. En la búsqueda de modelos de enseñanza de acuerdo con la denominada sociedad de la información, se atiende a la metodología participativa y en

---

<sup>149</sup> Se pueden incluir los comentarios sin ninguna dificultad.

<sup>150</sup> Citado en Amorós, 2009:62.

concreto al aprendizaje colaborativo. Los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje favorecen metodologías activas y participativas (Amorós, 2009).

Las ventajas pueden ser muchas, por su sencillez, comodidad y facilidad de uso y edición (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:29; Cebrián y Gallego, 2011:230). El alumno se convierte en el protagonista del aprendizaje (Cebrián y Gallego, 2011:230; Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:29), y adquiere la competencia en el *tratamiento de la información digital* (Rivero, 2009). Además, se fomenta la interactividad (Cebrián y Gallego, 2011:230; Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:29) y es posible moderar los comentarios (Cebrián y Gallego, 2011:230; Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:31), impulsando la convivencia de aula a través de la participación y el diálogo en el blog (Rivero, 2009). Por otro lado, la publicación cronológica, la categorización de los contenidos (Cebrián y Gallego, 2011:230; Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:30), que pueden ser contextualizados, reforzados y ampliados (Rivero, 2009) y la posibilidad de incluir enlaces (Cebrián y Gallego, 2011:230; Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:31) pueden incentivar la creatividad del alumnado en el desarrollo de sus trabajos mediante el empleo de diferentes herramientas digitales.

Mediante el uso de blogs de aula, además de motivar al alumnado, las tareas de corrección son más sencillas e individualizadas, permitiendo una mejor atención a la diversidad<sup>151</sup>. La publicación de los trabajos en el blog de la asignatura no deja de ser un estímulo para un alumnado cada vez más inserto en el mundo digital. Por último, como propuesta de mejora, y aprovechando el acceso codificado de los alumnos al blog, podría ser interesante la apertura de un hilo de debate sobre los libros leídos y los trabajos realizados a través de la opción “comentario” del blog; e incluso, abrir la participación a otros centros educativos que hayan participado en la experiencia, intercambiando materiales generados, logrando así un conocimiento más completo (Sobrino, 2011b: 95-103). Por lo tanto, el blog es una herramienta de autoría individual, gestionada y controlada por el autor, con un contenido estable, un enfoque personal o subjetivo y organizado cronológicamente.

Respecto a los usos didácticos específicos, tenemos los Edublogs, destinados a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo, como soporte de contenidos curriculares. Es un espacio de participación de los alumnos, un almacén de recursos, una agenda de clase, un boletín de noticias y periódicos... y sus principales beneficios son: favorecer el trabajo colaborativo, fomentar la participación, estimular el intercambio de ideas, facilitar la

---

<sup>151</sup> En lugar de corregir un ejercicio en el aula, la opción “comentarios” del blog permite que todos introduzcan sus actividades con su clave personal, y el profesor publique las respuestas de sus alumnos y la corrección final; se produce una monitorización más exhaustiva de las actividades (Rivero, 2009).

creación de proyectos y actividades, proporcionar visibilidad y favorecer el enriquecimiento mutuo del conocimiento (Castellanos; Martín; Pérez ; Santacruz; Serrano, 2011:39-41). Los blogs suponen una herramienta de utilidad en el ámbito educativo, pues ofrecen un sistema fácil de publicación en Internet de diferentes contenidos de una manera sencilla y eficaz, por ello se le han dado usos muy diversos<sup>152</sup> (Cebrián y Gallego, 2011:230), es decir, el desarrollo de los **blogs** educativos se puede justificar por su potencialidad, advertida por los docentes (López y Ballesteros, 2008).

Por último, añadir las propiedades del blog como diario de aula aportadas por Ciudad (2015: 17-18):

- Aprendizaje multidireccional: a cargo del profesor y los alumnos, aunque la inserción de trabajos permite un aprendizaje entre iguales.
- Autonomía y responsabilización del aprendizaje por parte del alumnado.
- Personalización según el estilo de enseñanza-aprendizaje: creatividad del profesor y del alumnado.
- Dinamización: actualización por entradas, frente al estatismo de la página web o el libro de texto.
- Narrativa y dramatización: superioridad del relato frente al discurso y el currículum (aparentemente) neutro del libro de texto.
- Integración de la cultura popular y la cultura audiovisual en el área de ciencias sociales, más allá del canon cultural y artístico impuesto por el currículum oficial.
- Educación emocional e impregnación didáctica: más allá de los métodos didácticos están los estilos de enseñanza y aprendizaje, personalizados en el profesor y el clima del aula.

Los blogs suelen ser bastante utilizados por los docentes en ciencias sociales. En gran medida los profesores siguen los blogs de otros compañeros para preseleccionar materiales didácticos (De la Torre, 2008; Flores Hole y Rivero, 2014<sup>153</sup>; Rivero y Mur, 2015:31); aunque

---

<sup>152</sup> Desde blogs personales de profesores (publican experiencias con alumnos, reflexiones personales), hasta blogs colaborativos de grupos de alumnos, en torno a una temática, coordinados por el profesor.

<sup>153</sup> De la Torre, A. Blocs i wikis per a l'aula: una experiència en l'ensenyament en valencià (en línia). Valencia, 2008. [www.raco.cat/index.php/rella/article/viewFile/121130/181824](http://www.raco.cat/index.php/rella/article/viewFile/121130/181824); Flores Hole, H.C; Rivero, P. (2014). ¿Cómo selecciona el profesorado recursos digitales para enseñar la historia? Clío. History and History teaching (40) [www.clio.rediris.es/n40/articulos/FloresRivero2014.pdf](http://www.clio.rediris.es/n40/articulos/FloresRivero2014.pdf) (Consulta: mayo 2015)

en otras ocasiones, son los propios docentes quienes llevan a la práctica estas propuestas a modo individual y personal (Sobrino, 2011), sintiéndose muy satisfechos con los resultados obtenidos y especialmente por la participación del alumnado en el blog, tanto por el número de entradas como por su sentido, pero sobre todo por su grado de implicación, considerando que “*el objetivo de buscar, seleccionar y analizar información se ha cumplido con creces*” (Ciudad, 2015: 20). Finalmente, destaca como “*los mejores resultados se consiguen cuando las actividades del alumnado se conectan directamente con sucesos de rabiosa actividad*” (Ciudad, 2015: 18).

### 2.5.11.3 HERRAMIENTAS COLABORATIVAS: FOROS, CORREO, CHAT

Al utilizar el término “herramientas de creación colaborativa”, se pueden incluir *multitud de herramientas que pretenden la construcción social de objetos en red, y cuyos resultados pueden ser publicados en la misma página en cuestión*. Sin embargo, nos vamos a centrar en los foros, el correo electrónico o el chat<sup>154</sup>, destacando su capacidad de establecer comunicación sincrónica, como el chat o asincrónica, como el foro o el correo.

Las aplicaciones del CHAT y mensajería instantánea no son muy utilizadas en educación, a pesar de su enorme potencial educativo para la motivación, la resolución de dudas y el intercambio de informaciones entre alumnos y profesores. Las principales razones son, por un lado, el tamaño de los grupos de clase, ya que para la realización de un chat, los grupos deberían ser subdivididos en no más de diez componentes y, por otro lado, los alumnos no deberían compartir el mismo espacio presencial, pero siempre, definiendo, desde un principio, las normas de funcionamiento de un chat (Cebrián y Gállego, 2011:224).

Mayor utilización tendrá, a nuestro modo de ver, el CORREO ELECTRÓNICO, medio de interacción asíncrona, que, por tanto no requiere que las personas que intercambian mensajes estén conectadas a la misma hora. A pesar de no encontrar ninguna publicación científica para verificar sus posibilidades, nos disponemos a comentar, brevemente, algunas de sus ventajas e inconvenientes<sup>155</sup>. Las ventajas en educación podrían ser un acceso a la información disponible ilimitado, se amplía el entorno de aprendizaje más allá del aula, fácil acceso, almacenamiento de información y recuperación, permite el uso y distribución del material en multiplataforma (texto, imagen, audio y video), puede ser una herramienta para el envío de test, cuestionarios, tareas, exámenes, sopas de letras, crucigramas, etc. Se permite trabajar en parejas o pequeños grupos para dar seguimiento a un trabajo, para la puesta en común de exposiciones, debates,

---

<sup>154</sup> Otras herramientas serían Google Docs, Zoho, Slide...

<sup>155</sup> [http://tec2jzs.blogspot.com.es/2010/04/6-uso-educativo-del-correo-electronico\\_08.html](http://tec2jzs.blogspot.com.es/2010/04/6-uso-educativo-del-correo-electronico_08.html)

juegos de rol, los juicios, contrastes de información etc. y llevarlo al aula desde la comodidad de su hogar, el docente puede recibir tareas y enviar de vuelta evaluaciones, sugerencias, correcciones etc, personalizadas. Mientras que, entre las **des**ventajas añadiremos la necesidad de saber evaluar la información. Todo es posible en la red<sup>156</sup>, la duda, el riesgo y peligro y todavía hay riesgos: bloqueo, lentitud, fallos técnicos, virus.

El FORO es una aplicación web que da soporte a discusiones en línea sobre diferentes temas y suele contar con la figura de un moderador, encargado de abrir el tema de debate, animarlo, redirigir aquellas intervenciones que pudieran desviarse del tema y cerrar la discusión (Cebrián y Gallego, 2011:195). Utilizados como un complemento a los sitios web, plataformas o entornos virtuales, los usuarios, a través de ellos, pueden discutir, debatir, aclarar dudas, etc., de una manera libre e informal. Todas las actividades suelen estar moderadas y supervisadas por un moderador, coordinador o dinamizador (Mena y Fernández, 2011:73).

Desde el punto de vista educativo, es un punto de encuentro para presentarse, conocerse e interactuar, un espacio de expresión y de interacción entre profesores y alumnos, por lo que es habitual que estén integrados en los entornos personales de aprendizaje (Cebrián y Gállego, 2011:195). Sin embargo, las aportaciones realizadas no son modificables, a no ser que se tengan permisos especiales que puede asignar el moderador o administrador del foro(a diferencia de las wikis) y se permite la participación de una gran cantidad de usuarios y sus discusiones y temas suelen ser variados y animados. De ahí algunas recomendaciones para la realización de un correcto uso del foro: en primer lugar, se debe tener claro el propósito del foro y qué se pretende, por lo tanto, el moderador deberá informar y asesorar a los participantes, sobre el uso del foro, para pasar a la siguiente fase, en la que los usuarios irán realizando sus intervenciones en el foro y se realizará un resumen de todas las aportaciones realizadas y se plantearán las conclusiones más importantes de todos los mensajes expuestos(Mena y Fernández, 2011:73-74).

### **2.5.11.4 REDES SOCIALES**

Las redes sociales son estructuras sociales compuestas de grupos de personas, conectadas por uno o varios tipos de relaciones que comparten intereses comunes o conocimientos (Mena y Fernández, 2011:74). Es decir, nos referimos específicamente a aquellos servicios o aplicaciones caracterizadas, principalmente, por permitir al usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios. El objetivo principal es conectar sucesivamente a los propietarios de cada uno de los perfiles, ya sea mediante la búsqueda del

---

<sup>156</sup> La verdad, la mentira, los errores intencionados y las erratas, las faltas de ortografía, etc.

perfil o mediante otros mecanismos menos evidentes (Facebook, LinkedIn, Xing, Ning, Grou.ps, etc). (Cebrián y Gallego, 2011:195).

Las redes sociales se han introducido en nuestras vidas de una forma significativa y la educación no puede permanecer ajena a este hecho. Es cada vez más patente la utilización del gran potencial de dichas redes en el campo de la educación, porque aportan un gran valor tanto en el aprendizaje informal como en el formal, ya que a través de ellas, el alumnado puede expresarse por sí mismo a la vez que promueven relaciones con otros miembros de la comunidad educativa y fuera de ella, porque son una herramienta a través de la cual se pueden trabajar aspectos relacionados con la comunicación, así como de forma fácil y cómoda en grupo. Permiten contener en un único sitio todas las actividades docentes, materiales, que pueden además ser compartidas con otros grupos de docentes y estudiantes de otros lugares o espacios geográficos distintos y producir una mejora en el ambiente de trabajo, mediante el contacto directo con el uso de las nuevas tecnologías, facilitando la coordinación y trabajo en el aprendizaje (clase, asignatura, grupo de alumnos de una asignatura, etc.) a través de la creación de los grupos apropiados en cada momento (Mena y Fernández, 2011:74-75).

No obstante, a pesar de la existencia de distintas redes sociales<sup>157</sup> y la variedad de usos dados, en el campo de la educación<sup>158</sup>(Mena y Fernández, 2011:75), una de las principales potencialidades de las redes sociales, de cara a llevar a cabo procesos de colaboración en el aula, es la creación de un grupo (Facebook) o página/evento (Tuenti) para la clase y así fomentar los procesos de comunicación y colaboración en el aula, aunque no sea una actividad concreta de trabajo con los alumnos. Es decir, crear un espacio común de comunicación e interacción entre los miembros del grupo, apartado o diferenciado de la red de contactos global. De este modo, los alumnos tendrán claro que todo lo relacionado con su aula se llevará a cabo dentro de ese espacio de interacción, independientemente de que a nivel general se comunique e interactúen con sus compañeros de clase o con sus profesores (Cebrián y Gállego, 2011:195-6).

Centrándonos en el aprendizaje de nuestro campo de estudio: las ciencias sociales y en concreto en la historia (Rivero y Mur, 2015:36), el uso de las redes sociales para su aprendizaje puede ser un complemento útil para fomentar la comunicación y especialmente, si se plantean iniciativas suelen preferirse la creación específica de grupos cerrados en Facebook o bien la utilización de la plataforma Ed-modo. Sin embargo, a nuestro modo de ver, si se utilizan estas herramientas, debe ser con mucha cautela. Quizá resulten la forma más efectiva de establecer

---

<sup>157</sup> Facebook, Twitter, Myspace, LinkedIn, Tuenti, Second Life, Elgg, Ning...

<sup>158</sup> Redes de centros educativos, de profesores y docentes, de investigadores, de asignaturas, de alumnos, de grupos de alumnos, de docentes...

una comunicación con los alumnos y asegurarnos de que están informados acerca de las diferentes actividades e incluso exámenes o deberes, pero, para garantizar su efectividad, se manifestará necesario, mantener al máximo la privacidad, mediante grupos completamente cerrados y con un control absoluto, lo cual resulta complicado. Aunque, como aspecto positivo, destacaremos la supuesta madurez alcanzada por los alumnos de 2º de Bachillerato, con lo que debería resultar más efectivo.

### 2.5.11.5 WEBQUESTS

Definidas por su propio creador<sup>159</sup> como “*una actividad de indagación/investigación enfocada a que los estudiantes obtengan toda o la mayor parte de la información que van a utilizar de recursos existentes en Internet y que previamente han sido seleccionados*”. Por ello, las WebQuest se entienden como una estrategia de aprendizaje basado en proyectos, donde el alumnado se enfrenta a la resolución de un problema previamente planificado utilizando recursos web con el fin de poder establecer las bases o los fundamentos para la construcción de su conocimiento( Cebrián y Gallego, 2011:183).

Más que una tecnología, son una metodología innovadora de presentación de la información vinculada a entornos educativos, consistente en publicaciones web elaboradas generalmente por el profesorado con la finalidad de ofrecer al alumnado una guía eficiente y segura para desarrollar actividades de aprendizaje y de investigación sobre información y contenidos que, en su totalidad o en gran parte, son accesibles a través de Internet. En consecuencia, la virtud de las webquests no es tanto la tecnología cuanto la propuesta didáctica sugerida: un diseño didáctico que persigue aprovechar la información ofrecida por Internet para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero presentando al alumnado un itinerario que, a juicio del profesor, puede ser fiable y eficiente para lograr los fines educativos propuestos (Castaño et al., 2008: 75-76).

Una webquest alberga un conjunto pequeño de páginas, con los siguientes apartados. La primera suele servir para contextualizar la actividad, exponiendo aspectos preliminares sobre las temáticas y propósitos de la webquest, ofreciendo al alumno información sobre el tema de la actividad y aspectos generales. También se presta atención a aspectos relativos a la presentación con el fin de lograr un comienzo interesante<sup>160</sup>. En la segunda página se encuentra la tarea propuesta, muy variada, en función de la temática y nivel educativo, mientras que en la

---

<sup>159</sup> La idea de WebQuest fue desarrollada en 1995, en la Universidad Estatal de San Diego, por el profesor Bernie Dodge; cuya web oficial es: <http://webquest.org/index.php>

<sup>160</sup> En ocasiones, se incluye una hoja de inicio con información relativa a los autores, nivel educativo, etc

siguiente página, se debe presentar una descripción de los pasos que el profesor prevé que el alumno debe cubrir para completar la tarea. El cuarto paso es hacer una presentación de los sitios web necesarios, con información de la utilidad específica, de cada uno de ellos y el penúltimo apartado queda reservado para la exposición de los criterios de evaluación de la actividad realizada. Finalmente, el apartado de conclusiones pretende ser una reseña final a modo de resumen del trabajo realizado (Castaño et al., 2008: 77-79).

Por ello, podríamos enumerar las posibles ventajas de las Webquest: son un medio de expresión y publicación de los conocimientos construidos y abren cauces efectivos de participación, dentro y fuera del aula. También fomentan la expresión y comprensión escrita y las habilidades implicadas en los procedimientos de tratamiento de la información y convierten al profesorado en procesadores y creadores de información. Del mismo modo, desarrollan actividades colaborativas de enseñanza y aprendizaje entre instituciones y personas a través de Internet y poseen un alto ingrediente de motivación<sup>161</sup>, al centrar al alumnado en unos sitios web previamente seleccionados y trabajar autónomamente, mientras el profesorado asume un papel de guía. En conclusión, se propicia el aprendizaje colaborativo y la participación del grupo, en la resolución de una tarea (Cebrián y Gállego, 2011:182).

### 2.5.11.6 MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales son una metodología para visualizar ideas o conceptos y las relaciones jerárquicas establecidas entre los mismos. Esta herramienta resulta de utilidad como técnica de enseñanza, como metodología para favorecer aprendizajes difíciles y, en general, para organizar, transformar y sintetizar información y presentarla gráficamente, mediante palabras enlaces organizadas por líneas y flechas formando series semánticas, de forma que el conocimiento se organiza lineal y jerárquicamente<sup>162</sup>. Aunque existen numerosas aplicaciones para la realización de mapas conceptuales, las más interesantes son aquellas que no sólo ofrecen herramientas para la elaboración y modificación permanente de los mapas elaborados, sino que también permiten alojar los trabajos realizados en la propia red<sup>163</sup> (Castaño, Maíz, Palacio, Villaroel, 2008:79-81).

---

<sup>161</sup> Elemento esencial; su finalidad es poder implicar al alumnado.

<sup>162</sup>En la siguiente web se justifica la utilidad del mapa conceptual, recomendaciones y pasos para construirlo, junto con ejemplos: <http://www.claseshistoria.com/general/confeccionmapaconceptual.htm>

<sup>163</sup> En el siguiente enlace: <http://www.claseshistoria.com/guillermo/c-mpasarte/estilosgeneral.html>, se aprecia la efectividad de los mapas conceptuales en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato: mediante un resumen de las características de los estilos artísticos.



La utilidad del mapa conceptual como recurso didáctico para la mejora del aprendizaje de la Historia del arte resulta muy interesante, como demuestra el estudio de Mendióroz (2015). En este caso, se sigue V de Gowin desarrollada posteriormente por los profesores González y Novak (2008), como guía ayuda para comprender la estructura del conocimiento y la forma de construirlo, proporcionando así un nuevo marco de referencia para la investigación. La información se organiza desde lo general (o cosmovisión) a lo particular (o concepto), enfatizando así ambos márgenes: el conceptual-teórico, referido al pensar, y el metodológico-práctico. Dentro del cuadro 10, en el que se ofrece una síntesis de las posibilidades de la utilización del mapa conceptual, se puede resaltar, entre otros aspectos, la representación visual, que permite utilizar ideas generales o las interrelaciones entre los conceptos, tomando como ejemplo la herramienta Cmap-Tools, para compartir la Información.

### 2.5.11.7 PORTALES EDUCATIVOS

Los portales educativos son espacios Web, normalmente gratuitos<sup>164</sup>, que ofrecen múltiples servicios a los miembros de la comunidad educativa, tales como información, instrumentos para la búsqueda de datos, recursos didácticos, herramientas para la comunicación interpersonal, formación, asesoramiento, etc. Es decir, los portales educativos proporcionan información de todo tipo: programas de las asignaturas, información sobre recursos educativos, selección comentada de páginas Web educativas, listado de bibliotecas y centros educativos, ofertas de formación, índices temáticos o noticias y eventos. Del mismo modo, también permiten el acceso a múltiples recursos didácticos gratuitos: apuntes, trabajos, exámenes, diccionario, enciclopedias, atlas y mapas de todo el mundo, biografías y manuales y de otra parte, pueden ofrecer servicios formativos para el profesorado como recopilación de experiencias educativas y buenas prácticas didácticas, recopilación de consejos y reflexiones sobre el uso de las tecnologías en la escuela, cursos diversos y actividades de aprendizaje on-line (Castellanos, Martín, Pérez, Santacruz y Serrano, 2011:396-7).

Como espacio Web que son, todo portal educativo contiene una o más páginas Web<sup>165</sup> y debe ofrecer servicios o actividades para satisfacer una necesidad de sus usuarios, por ello, se distinguen 5 servicios: el buscador (permite a los usuarios escribir palabras clave para recuperar información específica sobre temas relacionados), herramientas de comunicación interpersonal (permite a los usuarios comunicarse de forma síncrona, como con el chat, o asíncrona, como con un foro), la formación (proporciona enlaces a cursos y otros recursos didácticos para

---

<sup>164</sup> Al estar contruidos por instituciones educativas con subvenciones y obtener sus ingresos a partir de la publicidad o bien ser creados por los propios profesores/estudiantes para otros profesores/estudiantes.

<sup>165</sup> Pero no todas Web son portales educativos, porque deberían crearse con finalidad educativa.

## Capítulo 2. Marco teórico

estudiantes, profesores...), asesoramiento (aconseja sobre qué actividades son más recomendables desde el punto de vista pedagógico) y de entretenimiento (proporciona juegos educativos para que estudiantes de forma individual o colaborativa refuercen conceptos y competencias vistas en clase).

En general, se distinguen por mostrar recursos didácticos más o menos generales, presentar la información personalizada y organizada al usuario (según roles, materia, edades...), ser auto-contenido y proporcionar servicios de valor añadido. Las posibilidades a encontrar dentro de los portales educativos son numerosas<sup>166</sup>, y entre sus ventajas destacan facilitar la búsqueda de contenidos específicos para nuestras necesidades docentes, así como estar respaldados, en muchos casos, por organizaciones que garantizan la credibilidad de la información que presentan. Atendiendo a la generalidad de sus contenidos y servicios, nos encontramos con: portales educativos genéricos con recursos y servicios de varios niveles educativos y áreas de conocimiento<sup>167</sup> o telemáticos que agrupan recursos y servicios específicos a una cierta área de conocimiento. Aunque, a pesar de la existencia de multitud de portales educativos, lo recomendable es aprovechar los más adecuados (Castellanos; Martín; Pérez; Santacruz; Serrano, 2011:400-1).

En último lugar, concluiremos este apartado justificando la utilización del portal educativo, desde el punto de vista del profesor, dada la posibilidad de obtener información de todo tipo, mediante índices temáticos o palabras claves, de acceder a múltiples recursos gratuitos, leer sobre otras experiencias docentes, comunicarse con otros profesores y alumnos, o recibir asesoramiento didáctico, informático o legal. Mientras que, desde el punto de vista del estudiante, se facilita el acceso a nuevas fuentes de información para profundizar en los temas estudiados en clase, aprender de forma interactiva en Internet, leer consejos de otros estudiantes, comunicarse con otros profesores y alumnos y disfrutar aprendiendo con juegos educativos on-line (Castellanos et al., 2011:398-413).

Es decir, los portales educativos ofrecen muchas ventajas para la comunidad educativa, porque proporcionan información de todo tipo a profesores, estudiantes y padres, ofrecen

---

<sup>166</sup> Noticias (prensa, radio, televisión, etc), agenda, programas de las asignaturas, información sobre recursos educativos, selección comentada de páginas Web educativas, listado de bibliotecas y centros educativos, ofertas de formación, índices temáticos, apuntes, trabajos, exámenes, diccionario, enciclopedias, atlas y mapas de todo el mundo, biografías, manuales, recopilación de experiencias educativas y de buenas prácticas didácticas, recopilación de consejos y reflexiones sobre el uso de las tecnologías en la escuela, cursos, actividades de aprendizaje on-line, asesoramiento didáctico, informático, legal, sobre la educación de los hijos y la gestión de la familia, correo electrónico, herramienta de creación de páginas Web y blogs, traductor on-line, acceso a foros, a news, a chats, juegos educativos, postales, tarjetas, música, vídeos, Webquest

<sup>167</sup> Como el portal educativo del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación.

servicios de búsqueda en Internet, proporcionan recursos didácticos gratuitos, contribuyen a la formación del profesorado, asesoran a los profesores sobre varios temas, abren canales de comunicación y posibilitan nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento con completa flexibilidad de horario y lugar. No obstante, también tienen limitaciones y no son la solución a todas nuestras necesidades, por ello, al utilizarlos, hay que tomar consideración el tiempo empleado, no es necesario visitar el portal todos los días y varias veces, en ningún caso, ni los padres, ni profesores, ni alumnos pueden llegar a considerar el portal como un remplazo del profesor y a veces pueden tener problemas tecnológicos. En conclusión, es necesario elegir unos cuantos portales de referencia y concentrarse en ellos, se irá al portal cuando se necesite un documento o buscar información y la opinión del profesor es irremplazable, porque el objetivo de los portales es completar las enseñanzas en clase y originar un análisis crítico de los contenidos (Castellanos et al., 2011: 413-6).

### 2.5.11.8 RECURSOS MULTIMEDIAS EDUCATIVOS

Para diversos autores, el software educativo se refiere a aquellos programas de ordenador creados como medio didáctico, es decir, para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje; de ahí la utilización como sinónimo, en ocasiones, de los términos software educativo, programas educativos y programas didácticos. Por otra parte, el multimedia es una palabra bastante relacionada con el uso del ordenador y hace referencia fundamentalmente a la introducción de elementos como textos y gráficos (con animaciones), imágenes, vídeos, sonidos y música en los programas informáticos<sup>168</sup>(Cebrián y Gállego, 2011:137-8). Esto es, un recurso multimedia es la combinación de distintos elementos textuales y audiovisuales como pueden ser gráficos, imágenes, audios, animaciones, vídeos, etc (Castellanos et al., 2011:110), por ello, podemos encontrar diferentes programas multimedia educativos<sup>169</sup>(Cebrián y Gállego, 2011:137-8):

-Materiales formativos directivos: Proporcionan información, ofrecen preguntas y ejercicios a los alumnos y corrigen sus respuestas; dirigen el trabajo de los alumnos. Dentro de ellos, podemos distinguir, “*programas de ejercitación*” (se proponen ejercicios auto-correctivos de refuerzo sin explicaciones conceptuales previas) o “*programas tutoriales*” (primero muestran los contenidos y después ofrecen ejercicios auto-correctivos).

---

<sup>168</sup> Ofrecen distintas concepciones sobre el aprendizaje y permiten, en algunos casos, la modificación de sus contenidos y la creación de nuevas actividades de aprendizaje, por parte de los usuarios.

<sup>169</sup> Ofrecen distintas concepciones sobre el aprendizaje y permiten, en algunos casos, la modificación de sus contenidos y la creación de nuevas actividades de aprendizaje, por parte de los usuarios.

## Capítulo 2. Marco teórico

-Bases de datos: Ofrecen datos con criterios para facilitar su exploración y consulta selectiva. Se dividen en “*programas tipo libro o cuento*”, “*bases de datos convencionales*” o “*bases de datos expertas*” (especializadas).

-Simuladores: Mediante modelos dinámicos interactivos (con gráficos o animaciones interactivas), los alumnos realizan aprendizajes significativos por descubrimiento a través de su exploración, modificación y toma de decisiones.

-Constructores o talleres creativos: Facilitan al alumnado la construcción de sus propios aprendizajes mediante la reflexión, el poder diseñar programas y comprobar de forma inmediata la relevancia de sus ideas (Cebrián y Gállego, 2011:138-9).

Existen muchos recursos educativos a disposición del profesorado en Internet. Ejemplos de sitios Web en los que se pueden encontrar estos recursos son el Ministerio de Educación, los portales educativos de las distintas Comunidades Autónomas, las páginas de los propios programas que permiten desarrollar actividades educativas, etc. Estos recursos están listos para su utilización directa en las clases sin que el profesorado tenga que realizar ninguna acción especial. Sin embargo, otra posibilidad existente es el diseño y desarrollo de actividades multimedia educativos que emplearán en sus clases; uno de los retos actuales del profesorado. Muchos profesores no tienen formación técnica y la mayoría desconoce las posibilidades que tiene a su alrededor para poder crear y utilizar actividades multimedia educativas que hagan sus clases mucho más participativas (Castellanos, Martín, Pérez, Santacruz, Serrano, 2011:110).

Por otro lado, al utilizar dichos materiales multimedia educativos, un aspecto importante es la calidad; muchos factores influirán en su efectividad, pero también tenemos algunas características importantes; partiendo de la facilidad de uso e instalación, así como su versatilidad o adaptación a diversos contextos y la calidad del entorno audiovisual o comunicativo y de los contenidos, su originalidad y capacidad de motivación, la adecuación a los usuarios y a su ritmo de trabajo; además, los sistemas de navegación y la forma de gestionar su interacción con los usuarios van a determinar su facilidad de uso y también será interesante la potencialidad de los recursos didácticos, el fomento de la iniciativa y auto-aprendizaje, la documentación y el enfoque pedagógico (Cebrián y Gállego, 2011:139-140)

Para garantizar la efectividad de los materiales multimedia expositivos elaborados por el profesor para ser expuestos en el aula, de forma colectiva, serán muy interesantes los criterios de calidad enunciados por Pilar Rivero. En primer lugar, se recomienda recurrir al PowerPoint

(o a versiones en *software* libre de esta aplicación)<sup>170</sup> y utilizar recursos multimedia cuando mejoran la calidad didáctica, cuando posibilitan una mejor comprensión de los contenidos. A continuación, se ofrece una clasificación de los recursos, en relación al soporte tecnológico (adecuado a la infraestructura del centro, de fácil manejo, legible, con diferentes itinerarios y recursos multimedia de carácter didáctico) y a los contenidos de los materiales (procedimentales, trabajo con mapas y textos, adecuar las fuentes primarias, fragmentos breves de películas actuales, reflexión sobre los contenidos, diferentes niveles de lectura, actualización científica, material de apoyo y necesidad de evaluación) (Rivero, 2009; Tejera, 2011).

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula ha creado la creciente necesidad al docente de disponer de una gran variedad de material educativo en formato digital que permitan utilizar estos nuevos canales de expresión y comunicación dentro y fuera del aula. Existen multitud de recursos educativos ofertados en Internet, creados con diversos programas de edición de contenidos pero no siempre se ajustan a las necesidades del docente. Una presentación multimedia puede ser estática; si todos los elementos que la configuran aparecen de manera simultánea y se retiran al mismo tiempo, o dinámica; cuando los diferentes elementos que componen la diapositiva van apareciendo en la pantalla paulatinamente, proporcionando una sensación de animación. Sin embargo, esto no la convierte en una proyección interactiva. Para que fuese interactiva se necesitaría algo más que la intervención del profesorado, dando paso a cada uno de los elementos de la proyección. Sería necesario que se pudieran seleccionar diferentes itinerarios, distintas opciones, para obtener al menos un grado de interacción selectiva (Trepát, Rivero, 2010:11).

Dentro de las presentaciones multimedia, como programa estrella para realizarlas se encuentra Power Point<sup>171</sup>, aunque existen múltiples programas para la creación de presentaciones multimedia, como Google Docs, a partir de Google; no obstante, el usuario se encuentra con grandes limitaciones en los elementos a utilizar, así como con la necesidad de disponer de Internet, ya que al ser una herramienta vía Web se requiere conexión a Internet para su utilización. Mientras que, el paquete de software gratuito por excelencia es OpenOffice e incluye el programa de creación de presentaciones Impress con diapositivas con texto, imágenes, gráficos, tablas, sonidos, animaciones y un largo etcétera de funcionalidades, por lo que supone una opción interesante para el desarrollo de presentaciones multimedia. Sin

---

<sup>170</sup> Aunque existan herramientas que pueden agrupar mayor variedad de recursos tecnológicos podría ser, aún hoy una buena opción ajustada a la realidad del perfil del profesorado de Ciencias Sociales.

<sup>171</sup> Una proyección realizada con aplicaciones de presentación como Power Point, con textos, imágenes, vídeos, animaciones, música, discursos orales, gráficos, etc., es multimedia (Trepát y Rivero, 2010:11).

embargo, no es un software muy conocido por el gran público y la aplicación más ampliamente utilizada tanto en la industria como en la comunidad educativa es Power Point, incluido en el paquete ofimático Office de Microsoft (Castellanos et al., 2011:296-9).

Estas herramientas tienen potencial didáctico y utilidad, especialmente para la Historia del arte; materia objeto de estudio de nuestra investigación. La creación o modificación de presentaciones didácticas multimedia mediante el programa PowerPoint u otro software libre, teniendo en consideración los principales fenómenos histórico-artísticos, puede ser un recurso muy interesante para garantizar la eficiencia-aprendizaje de la obra de arte. Estos materiales se proyectan sobre la pared con un cañón de luz y constituyen el apoyo audio-visual para sustentar el discurso, entendiendo éste de una forma multilateral, conformado por las intervenciones del docente y los alumnos. Como complemento, nos podríamos beneficiar de la facilidad de introducción de los museos en el aula, gracias a las TIC, ante la evidencia de aprovechar las posibilidades ofrecidas; las nuevas tecnologías de la comunicación y muy especialmente el desarrollo de aplicaciones multimedia interactivas, por definición, han representado un estímulo para el mundo de los museos (Hernández y Rubio, 2009: 95-100).

Investigaciones como las llevadas a cabo por Trepát y Feliu (2007) y apoyadas por Mur (2013:92) muestran como la introducción de una metodología didáctica basada en un programa de presentaciones (power-point) y material complementario en papel, producen una clara mejoría en el rendimiento escolar, en la atención e interés del alumnado y en la motivación por el uso de las nuevas tecnologías por los docentes. Algo verificado por Rivero (2009:454-460; añadiendo la necesidad de realizar un trabajo activo vinculado; no obstante, también advierte de la posibilidad de ser más o menos efectiva en su aplicación al aula, como cualquier herramienta didáctica, fomentando también la motivación, por parte del profesorado, como del alumnado al presentarse la información de un modo más dinámico; concluye indicando como gracias a la utilización de multimedia expositiva en el aula se mejora la comprensión y el interés, así como la atención y retención, lo cual no siempre se refleja en mejores calificaciones).

Se recomienda diseñar materiales didácticos partiendo de la potencia didáctica generada por la iconografía, entendida en un sentido amplio (Hernández Cardona, 2011), ya que se integran imágenes, fotografías tanto de fenómenos históricos como artísticos, mapas, esquemas, tablas, gráficos, animaciones, videos, audios (canciones), vínculos a páginas web y se manifiesta interesante dotarlos de un carácter ameno, divertido, cercano a los alumnos<sup>172</sup>, buscando la sorpresa, la sonrisa, la curiosidad. Y, quizás, lo más importante, es ofrecer la

---

<sup>172</sup> Incluyendo fotos personales y de los propios alumnos

posibilidad de disponer de los materiales a los alumnos para utilizarlo<sup>173</sup> para el estudio (Tejera, 2011). Mediante un uso eficiente de las presentaciones PowerPoint en las exposiciones orales<sup>174</sup> se logra una mayor atención, motivación e interés de la audiencia, así como mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos tratados; en consecuencia, se aboga por la utilización de presentación PowerPoint o Impress de calidad y eficientes, pues a la vista de los resultados obtenidos, suponen un valor añadido y aportan mucho de positivo al proceso de transmisión de la información, comunicación y el conocimiento (Álvarez, J. F., 2010).

Sería interesante que los alumnos fuesen partícipes de la elaboración de trabajos en formato de presentaciones multimedia en soporte digital, en programa PowerPoint o Impress y los expusiesen en clase, siguiendo un esquema para ordenar la información (puede ser dado por el profesor o profesora) y sirviéndose del ordenador conectado al cañón, para concluir la actividad con algunas preguntas en relación al tema y estableciendo un debate. Este tipo de trabajo es formativo no sólo en el ámbito de los contenidos histórico-artísticos, sino igualmente en el trabajo con las TIC, ya que tienen poca experiencia en trabajar con la información y comunicarla. Se les orienta hacia los métodos de búsqueda y tratamiento de la información, así como la comunicación de los resultados, obteniendo evidentes progresos a lo largo de los sucesivos trabajos. Por otro lado, al ser un trabajo en grupos de dos o tres personas, se aprende a trabajar de forma cooperativa (Tejera, 2011).

Finalmente, para concluir con los recursos multimedia educativos, nombrar otras herramientas de autor para la creación de contenidos y materiales, sencillas de utilizar, tanto en ordenadores personales como en pizarras digitales interactivas, en las que no vamos a entrar en mucho detalle. Sólo indicar que permiten a los profesores crear sus propias actividades para el aula o modificar actividades existentes y su éxito reside en su facilidad de uso para profesorado sin conocimientos técnicos (Castellanos; Martín; Pérez; Santacruz; Serrano, 2011:116). Algunas son gratuitas: *HOTPOTATOES* (ofrece la posibilidad de realizar materiales didácticos que incluyen cuestionarios interactivos en las web); *JCLIC* (una de las herramientas de creación de material multimedia más utilizadas por el profesorado, por su facilidad de uso); *SQUEAK* (ofrece la posibilidad de desarrollar contenidos y hacer ejercicios de programación de diferentes niveles); *KEDUKA* (es un programa de evaluación, por ello, permite crear exámenes sencillos con varios formatos). Mientras que otras aplicaciones no serán gratuitas: *TEXTTOYS* (se facilita

---

<sup>173</sup> Las posibilidades de facilitar el acceso al material a los alumnos son múltiples. Se puede utilizar off y on-line como recurso para el estudio (Tejero, 2011), para ello, aprovechando SlideShare, servicio gratuito para compartir las presentaciones de diapositivas, en versión flash (Palomo, Ruíz, Sánchez, 2011:82). Otras opciones: usar el blog, enviarlos por correo electrónico, mediante un CD o modem usb...

<sup>174</sup> Se ha propuesto que fuesen los alumnos de 4º ESO quienes elaborasen las presentaciones power point, siguiendo unas pautas previamente establecidas y expusiesen las informaciones a sus compañeros.

la creación de ejercicios para fomentar la comprensión lectora y la memoria); MACROMEDIA FLASH (su finalidad es la realización de páginas web animadas) o SWISH (se ofrece un interfaz más sencilla e intuitiva, herramientas para dibujar, efectos etc., todo ello mediante el uso del ratón) (Cebrián y Gallego, 2011:154-5).

### 2.5.11.9 RECURSOS AUDIOVISUALES

Los medios audiovisuales son aquellos materiales y equipos que registran, reproducen, difunden mensajes visuales y sonoros con el fin de facilitar conocimientos y, especialmente, en educación, motivar a los alumnos o “entretenerlos” y completar el aprendizaje (Sales, 2009:55)<sup>175</sup>. También actúan como elementos de contextualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y permiten desarrollar una dinámica participativa. Los medios audiovisuales son un canal, pues ofrecen la posibilidad de transportar los contenidos deseados, mediante signos icónicos (imágenes), verbales o lingüísticos (lenguaje) o signos sonoros no verbales (música, sonido, ruidos).

El audiovisual es riqueza de imagen y contenido, por lo que un breve contenido en video, no aburrido para los estudiantes, suele valer más que mil palabras. El audiovisual puede ir más allá de esas mil palabras, dando una riqueza visual y de sonido que captará la atención de los usuarios en mayor medida que lo pudiera hacer el texto de un libro. Nuestras generaciones de jóvenes han nacido en la época del consumo pasivo de televisión analógica. Pero ese consumo de audiovisual no es parejo al empleo del audiovisual en la educación. Los hábitos de uso del vídeo en la educación distan todavía mucho de la generalización en las aulas y fuera de ellas, pero empiezan a ser una realidad con dos elementos básicos, el acceso a Internet con banda ancha (ADSL, cable, etc.) y las aplicaciones de la Web 2.0 y del software libre que popularizan el vídeo con código abierto que suponga la creación de materiales educativos avanzados, ya que es un programa apto también para los profesionales del vídeo (Castaño et al., 2008: 100).

El audiovisual se ha utilizado puntualmente en las clases, pero no se ha extendido en la medida deseable. Las presentaciones con software privativo tipo Power Point o con software libre tipo Impress supusieron un paso importante para hacer más atractiva la clase, pero el profesor no adquiría la destreza de uso avanzado del programa para insertar vídeo a sus presentaciones multimedia. Así como el ordenador portátil se ha extendido en el uso entre los docentes, la grabadora de vídeo doméstico no ha entrado en las aulas ni en los sitios necesarios

---

<sup>175</sup> Si nos centramos en las aulas específicas: refuerzo de aprendizajes, repaso de contenidos, motivación y/o introducción de un nuevo bloque temático, ejercitar las habilidades de búsqueda de información.



para crear material educativo en la medida que cabía esperar hace unos años. En este ambiente educativo en el que se empieza a valorar más el constructivismo, la enseñanza dialógica, el trabajo centrado en el alumno y en el grupo, la tarea basada en las competencias etc., el audiovisual sigue siendo un reto para los docentes y creadores de contenido audiovisual, presentado en tres modelos diferentes, en función de la pantalla: el cinematográfico, el televisivo y el consumido en los ordenadores (Castaño et al., 2008: 98-99).

Cada medio audiovisual tiene sus limitaciones y a veces unos necesitan de la ayuda de otros para dar una visión global y dinámica del mensaje. Los materiales audiovisuales, por más elaborados, rigurosos y completos que sean, nunca sustituirán al expositor (docente, facilitador), ni lo pueden pretender: han sido pensados para ayudarlo, no para reemplazarlo, por ello, se debe buscar complementariedad de la información con una útil combinación de medios (Cebrián y Gallego, 2011:82-87). Los alumnos valoran la utilidad de los videos (Rivero, 2009:457-460). Por ello, en el presente trabajo, nos vamos a centrar, sólo en los medios o recursos audiovisuales considerados de mayor utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en 2º de Bachillerato, lo cual significa no tratar no otros útiles en Educación Secundaria (la publicidad, el comic o, incluso, las canciones...).

Es decir, se van a presentar muy brevemente los Medios y Tecnologías de la Comunicación, respecto a sus posibilidades didácticas, pero nos centraremos en los vídeos didácticos, documentales o películas, al considerar su relación directa con el título de este apartado: “Recursos audiovisuales”, para concluir el apartado mostrando algunos recursos audiovisuales disponibles on-line, como YOUTUBE, el vlogging o los canales de streaming en directo. Esto es, a pesar de indicar algunos aspectos a tener en consideración para favorecer una mejor enseñanza-aprendizaje de la obra del arte, gracias a la radio, prensa o televisión, profundizaremos en la explotación didáctica de los videos didácticos, documentales, o películas, así como algunos recursos audiovisuales on-line.

En la radio se pueden encontrar contenidos muy diversos tanto para motivar como para apoyar, complementar o adquirir información de primera mano sobre conceptos que, pueden estar integrados en el currículo de la materia en cuestión, bien, de forma indirecta, mediante la radio comercial, pues si se da el caso, podremos completar los contenidos de la asignatura con informaciones de actualidad<sup>176</sup>; algo que también podemos hacer mediante la prensa<sup>177</sup>

---

<sup>176</sup> Relativas, en nuestro caso, por ejemplo, a alguna obra de arte, artista o momento histórico.

<sup>177</sup> La prensa profundiza más en los hechos, además, su difusión a través de Internet, en formato digital, también está revolucionando los procesos de lectura de los diarios (Cebrián, Gallego, 2011:83-84)

(especialmente con alguna edición de prensa educativa, destinada a estudiantes), o la televisión. Por otro lado, la radio educativa permite obtener una amplia documentación acústica con enormes posibilidades para el desarrollo del currículo, partiendo siempre de una programación previa, en función de los contenidos curriculares y la televisión educativa nos acerca documentación audiovisual de gran utilidad (Cebrián y Gállego, 2011:82-87).

Mayores posibilidades didácticas nos ofrecerán el video o el documental<sup>178</sup>; algo reconocido por los alumnos tomados en consideración en la investigación de la doctora Rivero (2009:457), quienes indican mayor acceso a la información con menor esfuerzo de abstracción. Los podremos utilizar como *transmisores de información* (si se utilizan estrategias más amplias que el simple visionado), como instrumentos *motivadores* (al pretender capturar la atención del alumno hacia temas posteriormente desarrollados o tratados por el profesor, a través de otros recursos), como instrumento de *conocimiento*<sup>179</sup>... (Cebrián y Gállego, 2011:101). No obstante, al utilizar el video o el documental en la enseñanza, se deberán tener en cuenta algunas consideraciones. Se determinará un objetivo, como, por ejemplo, adquirir una información o despertar interés por un tema y procurar que la observación por parte de los alumnos no sea de forma pasiva, sino que se conviertan en emisores. Por otro lado, no hay por qué utilizar los documentales completos, y tener en cuenta que su utilización no finaliza con el visionado (Cebrián y Gállego, 2011:103) o decantarse por videos breves, tratando de incorporarlos al discurso del aula y manteniendo la continuidad de la exposición (Rivero, 2009:457).

El cine, entendido como los filmes o películas, también puede ser utilizado en la versión educativa (Cebrián y Gállego, 2011:103). A pesar de algunas creencias generalizadas, acerca de la utilidad otorgada a las películas por parte de los docentes para entretener o motivar a los alumnos, pero sin tener sentido esa tarea dentro de una actividad más global, o las críticas acerca de la utilización tradicional de los audiovisuales y la pasividad a la que induce, entre los alumnos, así como la falta de interacción, nos gustaría ofrecer otras posibilidades existentes, pues hay algunas experiencias prácticas en las que las películas no se utilizan sólo para motivar sino para abordar contenidos de algunas asignaturas. En cuanto a la interacción profesor-alumnos adquiere unos rasgos específicos cuando está mediada por TIC, al modificarse el rol del profesor. Si tradicionalmente era el transmisor principal de la información con la que los alumnos trabajan en el aula, ahora son las TIC las depositarias de un enorme caudal de

---

<sup>178</sup> En la siguiente dirección, tenemos documentales on-line de muchos aspectos del currículo de Historia del Arte de 2º de Bachillerato: <http://www.documentales-online.com/tag/historia-del-arte-universal/>

<sup>179</sup> Implica la producción de vídeos por parte de los alumnos

información (Sales, 2009:57-59). Sin embargo, estos aspectos estarán condicionados por el planteamiento de la utilización del cine.

Sorprende la ausencia de publicaciones específicas sobre el uso del cine para la materia de historia del arte en los centros escolares, de ahí la finalidad de poner en evidencia la cantidad y diversidad de filmes existentes de los que se puede sacar partido en las clases de historia del arte (Madrid, 2015:58). La proyección debe de ser bien programada previamente por el docente, estableciendo con criterio los contenidos y objetivos a desarrollar para que realmente funcione como elemento de enseñanza. Aunque, teniendo en cuenta la duración establecida para cada una de las sesiones en los niveles de secundaria y bachillerato, el profesorado debe asumir la imposibilidad de proyectar un filme completo en el aula, de ahí la recomendación de la fragmentación de los filmes, que además contribuirá a que el alumno concentre su atención en lo más interesante del visionado. El cine se puede usar en las clases de historia del arte para presentar conceptos o épocas, para profundizar en la vida y obra de una artista, para ilustrar lenguajes artísticos, para explicar una técnica específica, etc (Madrid, 2015:59-60).

Una de las metodologías<sup>180</sup> más apropiadas, a nuestro modo de ver, para trabajar con los alumnos de bachillerato se denomina de *orden cronológico*. Tras establecer las normas de conducta y explicar la dinámica; es indispensable informar a los alumnos de la actividad, para que comprendan el significado y puedan extraer sus conclusiones, algo fundamental. Muy útil, para la comprensión global del contexto de la película, es la introducción del tema, así como establecer actividades previas para valorar los conocimientos que poseían y los aprendidos; es decir, examinar la eficacia de la película, y también es importante señalar algunos puntos sobre los que nos interesa llamar su atención, antes del visionado. Mientras que, el debate tras terminar la película será decisivo para comprobar su aceptación del método y la asimilación de conceptos. De este modo, los alumnos tendrán la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista y opiniones. Además, en ocasiones, resulta más fácil solucionar pequeñas dudas con los compañeros, dada la cercanía de los mismos. Pero, lo que realmente les servirá para asentar su aprendizaje es el trabajo final, donde deberán utilizar otros recursos. El proceso se concluirá con la exposición final y debate. A pesar de la lentitud aparente de la metodología, a nuestro modo de ver, se asegura un aprendizaje más profundo.

---

<sup>180</sup> El cine puede resultar muy útil en educación, si se utiliza de manera adecuada. Las informaciones planteadas han sido extraídas de las conclusiones obtenidas, en diversos cursos en relación con las posibilidades didácticas del cine. En concreto, del curso “*Cine en el aula 5*”, organizado por CGT.

## Capítulo 2. Marco teórico

Volviendo al video, destacaremos su atractivo ofrecido a los usuarios, a lo que se unirán la multitud de aplicaciones existentes en Internet para facilitar las tareas de edición, cada vez más potentes. Uno de los portales más populares es *You Tube*, seguido de *Vimeo* que es un firme competidor. El abanico de posibilidades es muy amplio y lo que el usuario espera es poder contar con una herramienta fácil de manejar. Otros ejemplos de herramientas de vídeo son *Metacafe*, *Overstrem* y *Mógulus*, mientras que para obtener vídeos educativos podemos utilizar herramientas como *Enciclomedia*, *Pupil Tube*, *Teacher Tub*, *5min Live* *vediomedia* o *Qik* (pionero en vídeo streaming desde teléfono). Y por último, también existe la posibilidad de realizar nuestros propios vídeos, a través de herramientas como *Masher*, *One True Media* o *Photo Peach* (Castellanos, Martín, Pérez, Santacruz, Serrano, 2011:42).

Es decir, dentro de los recursos audiovisuales on-line, el más utilizado será *You Tube*; sitio Web que permite a los usuarios compartir vídeos digitales a través de Internet. En el ámbito educativo posee muchas posibilidades, tanto como banco de recursos de vídeos sobre distintas temáticas (documentales, vídeos educativos...), como lugar donde alojar los trabajos elaborados por el alumnado y poder difundirlos y compartirlos a través de la Red (Palomo, Ruíz, Sánchez, 2011:74-75). *You Tube* es un fenómeno de la generación que ha hecho suyos los servicios web y puede dar un vuelco a la enseñanza pasiva, ya que estos jóvenes pueden demostrar su capacidad de generar el contenido y participar activamente en la publicación en red de contenido audiovisual (Castaño et al., 2008: 100).

Por otro lado, tenemos vlogging o vlog como contenedor educativo o bitácoras en las que varios o un único autor publican un contenido en soporte vídeo. Es un contenedor audiovisual muy potente para hacer más rica la experiencia de aprendizaje, facilitando las posibilidades de recordar, con gran atractivo para un usuario que viva en una sociedad que consume mucho audiovisual en televisión, y ahora en Internet con los repositorios de vídeo y blogs (Castaño et al., 2008: 104-105) y finalmente, nombrar los canales de streaming en directo; para emitir en directo o en diferido, al igual que en la época analógica con las emisiones especiales de eventos en televisión educativa, que requerían una difusión en directo de una conferencia, un congreso educativo, una clase magistral, etc. Este tipo de servicio siempre ha chocado con el problema del ancho de banda, ya que los requerimientos de la tecnología de streaming son altos (Castaño et al., 2008: 124-125).

Valoraremos muy positivamente las posibilidades ofrecidas por los videos soportados on-line, sin embargo, a nuestro modo de ver, quizá el principal problema sería poder acceder al recurso on-line, desde el centro educativo, por la poca velocidad alcanzada por Internet, aunque los resultados de nuestros cuestionarios mostrarán un panorama diferente. Lo deseable sería

contar con una conexión ADSL o por cable, como mínimo, para facilitar la tarea. Por lo tanto, si se opta por utilizar dicho recurso, lo recomendable será verificar la calidad de la proyección on line o en su defecto, descargarlo con anterioridad, a no ser que sea un recurso de poca duración y sea posible visualizarlo en la clase sin ninguna interrupción.

### **2.5.11.10 PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA (PDI)**

Una pizarra digital interactiva (PDI) es un sistema tecnológico integrado por un video proyector, un ordenador y un dispositivo control de puntero. Se encarga de proyectar contenidos multimedia en una superficie interactiva o pizarra con un dispositivo de control y la interacción de los alumnos se realiza directamente sobre la superficie de proyección (Castellanos et al., 2011:144). Constituye uno de los recursos didácticos-tecnológicos que proporciona a los docentes una progresiva introducción de prácticas innovadoras y centradas en la actividad de sus alumnos. De usabilidad simple, proporciona infinidad de recursos aplicables a la enseñanza de materias como la geografía, historia o historia del arte, con enorme eficacia didáctica, siendo un utensilio ideal para la utilización en las aulas de Internet y los recursos multimedia interactivos existentes, así como los de propia creación (Castellanos et al., 2011:145) y los medios de comunicación, tanto para los docentes como para los alumnos, sin la necesidad de que todos estén dotados de ordenadores personales.

Son amplios los modelos de utilización de la pizarra como herramienta didáctica, entre ellos los más comunes y conocidos son los siguientes (Martin, 2011:33-39):

1. *A modo de pizarra convencional.* Su uso tradicional, con base a una explicación del profesor, se amplía con herramientas digitales, mediante la proyección y comentario de las presentaciones realizadas por profesores, complementándolas a través de enlaces a páginas web e infinidad de recursos multimedia, haciendo la enseñanza más lúdica.
2. *A modo de pizarra convencional para una utilización de colaboración entre el alumnado y el docente.* Con este uso se potencia la interacción entre el grupo-clase. Con la edición de texto se puede almacenar la información para iniciar la siguiente sesión a partir del momento en que se ha finalizado la anterior. También, se puede enviar, al final de la sesión, a través del correo a todos los alumnos, la clase realizada entre todos, sin necesidad de tomar apuntes.

3. Como soporte para realizar *ejercicios y trabajos de colaboración*. En este caso los alumnos crean en común un ejercicio, debate, etc., quedando el resultado expuesto en la pizarra y pudiéndose enviar también a través de ella.
4. Como *soporte para la exposición pública de los alumnos* (individual o grupal) al resto de los compañeros. Potenciando de esta forma la búsqueda de información, selección, elaboración, presentación y, finalmente, evaluación.
5. Como centro neurálgico de *apoyo informativo en el aula*. La pizarra puede concebirse como un elemento del aula que tanto para los alumnos (de forma individual o grupal) como para el profesor constituye una herramienta de información para consultas puntuales como para biografías de personajes, de un hecho histórico, etc.
6. Para *videoconferencias*, siendo menos dificultosa la intervención en clase de un experto en la materia.
7. Para *facilitar el aprendizaje* de herramientas digitales para procesos de enseñanza sobre cualquier programa informático<sup>181</sup> (Martin, 2011:33-39).

Es decir, la Pizarra Digital Interactiva aumenta la atención, motivación y participación del alumnado, facilita el acceso a más recursos y a comentarlos en clase y facilita la comprensión, así como potencia la soltura para hacer exposiciones, argumentaciones y correcciones, facilitando la realización de actividades colaborativas<sup>182</sup> y el trabajo en grupo o el tratamiento de la diversidad del alumnado, promoviendo su participación (Domingo, 2011:99-116). De este modo, permite mostrar información a un amplio espectro de público, aunque normalmente ésta se encuentra limitada a la interacción por parte de los estudiantes y por todo lo expuesto, ofrece al docente una mayor flexibilidad a la hora de proponer actividades educativas a sus alumnos (Castellanos et al., 2011:145). Como desventajas, según el profesorado, son el aumento significativo de trabajo o los problemas de conexión o mantenimiento de los alumnos. La Pizarra Digital influirá positivamente en la mayoría de los estudiantes, pero tendrá menos incidencia en los alumnos desmotivados (Domingo, 2011:99-116).

---

<sup>181</sup> Añadiremos la utilidad de aparatos interactivos: ordenadores portátiles, tablas interactivas, *net-books* etc., desarrollados a través de la telefonía móvil e Internet y sus posibilidades, por ejemplo, en el ámbito de la museografía, resolviendo la problemática de la abstracción de estas visitas (Martin, 2011:33-39).

<sup>182</sup> Aunque las actividades no son puramente colaborativas, ya que los alumnos pueden interactuar por turnos, pero no todos a la vez (Castellanos et al., 2011:145).

### 2.5.12 LAS TIC Y LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE

En este apartado, nos vamos a centrar en las posibles utilidades dadas a las TIC en la asignatura de Historia del Arte, impartida en 2º de Bachillerato; objeto de estudio de nuestra tesis. Para ello, contamos con un testimonio ubicado dentro de la metodología etnográfica<sup>183</sup>, de gran interés, al ofrecer una reflexión de la introducción de las TIC en la enseñanza de la materia de Historia de Arte en 2º de Bachillerato (Tejera, 2011), con sus posterior estudio publicado destinado a probar sus objetivos (Tejera, 2012). Es decir, tras impartir la historia del arte desde una perspectiva más disciplinar, aunque con metodologías innovadoras y recursos tradicionales<sup>184</sup>, se introdujeron paulatinamente las TIC en clase.

En un primer momento se reducía a CDs con materiales didácticos histórico-artísticos de elaboración ajena y posteriormente se dio paso a la elaboración de presentaciones de aspectos puntuales de las materias, a las que acompañó la creación de trabajos en soporte digital, por parte del alumnado, acerca de aspectos colaterales al temario. Finalmente, se ha cerrado el círculo de la implantación de las TIC al diseñar los materiales didácticos en soporte digital y con un carácter multimedia. El resultado ha sido la implementación de materiales didácticos multimedia, dando lugar a una experiencia didáctica “*sumamente motivadora*” y con unos resultados muy positivos, en cuanto a la construcción del conocimiento escolar, que permiten valorar la aportación de estos materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tejera, 2011; Tejera, 2012).

Para ello, partimos de un aspecto determinante, desde nuestro punto de vista: esta experiencia didáctica ha tenido lugar en un ámbito educativo idóneo, una Escuela de Arte, a la que acuden alumnos muy motivados y con un alto componente vocacional en el plano artístico, y partiendo de los siguientes principios: planteamiento de problemas, motivación, aprendizaje significativo, recurso a las ideas previas, búsqueda y tratamiento de la información y construcción del conocimiento mediante una hipótesis de progresión, así como los presupuestos formulados por Ballesteros (2002)<sup>185</sup>. En cuanto a la obra de arte, se ha tomado su contexto histórico-artístico y la construcción del conocimiento mediante una hipótesis de progresión estructurada en tres niveles: lectura, explicación e interpretación de la obra de arte.

---

<sup>183</sup> Formará parte del objeto de estudio de tesis de la autora.

<sup>184</sup> Limitados a las ya casi extintas diapositivas y las no menos relictas fotocopias.

<sup>185</sup> Hipermedia, flexibilidad, base de datos, interactividad, motivación, inmediatez, accesibilidad y usabilidad, autocontrol y desarrollo de habilidades cognitivas.

El proyecto ha consistido en la elaboración de presentaciones multimedia<sup>186</sup> de cada una de las unidades didácticas de la materia de Historia del Arte, impartida en 2º de bachillerato, durante el curso 2010-2011, con la intención de acercar los contenidos históricos, tradicionalmente rechazados por los alumnos, mediante el recurso a los elementos artísticos o patrimoniales implícitos y, a su vez, potenciar el carácter histórico y sociológico de las manifestaciones artísticas, siempre teniendo en cuenta las limitaciones de la Pruebas de Acceso a la Universidad. Partiendo, para su diseño, de la idea de *edutainment*<sup>187</sup>, al considerar que, lo lúdico, sin menoscabar el rigor de los contenidos, debe impregnar todos los ámbitos educativos; de ahí la intención de elaborar materiales amenos, divertidos, motivadores, recurriendo a anécdotas, vivencias compartidas o fotos personales, que han contribuido a reforzar los vínculos entre la profesora y los alumnos, y estimular el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son materiales multimedia expositiva<sup>188</sup>, al proyectarse con un cañón de luz de forma sincronizada y complementaria al desarrollo del discurso; aunque no debe confundirse con la idea de una metodología transmisiva o una clase magistral, en la que el profesor expone unilateralmente un discurso que los alumnos reciben de forma pasiva. La idea sería utilizar recursos didácticos multimedia, a la vista de todos, teniendo en cuenta que, se ha incluido en su diseño diferentes media adecuados a los contenidos presentados: imágenes<sup>189</sup>, esquemas, textos, gráficos<sup>190</sup>, audios, vídeos, animaciones<sup>191</sup>, y enlaces que los vinculan a otros recursos (confiriéndoles un carácter hipermedia). La finalidad es facilitar la asimilación de conceptos trabajados y suponiendo un impulso a la participación de los alumnos. Se configura un discurso multilateral, dirigido por la profesora, y personal, ya que, con esta interacción, se pretende que sean capaces de acercarse a la construcción de un conocimiento escolar deseable (Tejera, 2012).

Se reconoce el trabajo añadido con la realización de estos materiales<sup>192</sup>, aunque se manifiesta satisfecha con los resultados de la investigación<sup>193</sup>, pues al haber comenzado a

---

<sup>186</sup> Con un esquema similar y coherencia en la presentación para facilitar su comprensión; realizadas con el programa PowerPoint de Office, aunque igualmente realizables con software libre, como Impress de OpenOffice o en soporte *offline*, si no se dispone de conexión a Internet (como era el caso) aunque su diseño incluye enlaces a recursos *online*; consultados por los alumnos para su estudio, al tenerlos en formato pdf. Estos materiales se pueden consultar en <http://www.slideshare.net/carmentejera>.

<sup>187</sup> Concepto anglosajón que integra lo educativo y lo entretenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que frecuentemente se vincula a la educación no formal.

<sup>188</sup> Al tomar en consideración para elaborar los materiales y evaluar los resultados, el trabajo de Trepal, C-A. y Rivero, P. (2010): *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

<sup>189</sup> Partiendo de la potencia didáctica de la iconografía, entendida en sentido amplio (Hernández Cardona, F.X., 2011): fotografías, reconstrucciones ideales, plantas, alzados...

<sup>190</sup> Los esquemas se han utilizado para estructurar la información y los textos y gráficos se han introducido en menor medida y normalmente asociados a los exámenes de Selectividad.

<sup>191</sup> Los audios, vídeos y animaciones, de duración inferior a 5 minutos, han aportado la faceta más lúdica.

<sup>192</sup> Anunciado por De La Torre (2006)



diseñar y utilizar los materiales una vez terminada la 1ª evaluación, pudo comparar los resultados académicos, antes y después de usar las presentaciones, en una investigación cuantitativa por un lado<sup>194</sup>, y, algo que nos resulta más interesante: evaluar la opinión de los alumnos en una investigación cualitativa<sup>195</sup>, basada en el análisis de contenido. Los alumnos partían de un contexto educativo con escasa integración de las TIC<sup>196</sup> y en lo que se refiere a la atención, consideran haber mejorado mucho en Historia del Arte, por su inclinación hacia la materia.

Lo que más ha captado su atención han sido las imágenes y consideran muy útiles las presentaciones, porque apelan a la “memoria visual o fotográfica”, están muy bien organizadas y tienen un carácter comprensivo, al contener “todos” los documentos necesarios para estudiar y aprecian su vertiente lúdica. Entre los media utilizados en las presentaciones, los alumnos destacaron prioritariamente las imágenes y vídeos<sup>197</sup>, seguidos de los esquemas y, a una distancia considerable, los textos y audios, reflejando el carácter visual de la sociedad del conocimiento, seguidas de las páginas web y en algún caso, se han valorado los vínculos a las exposiciones interactivas<sup>198</sup>, o a sus páginas web educativas. Y parece haber un acuerdo unánime en la mejora de la dinámica de la clase; valoran el papel en el fomento del diálogo<sup>199</sup>, y respecto a los resultados académicos, consideran que facilitan el trabajo, ha cambiado su forma de estudiar (necesitan menos materiales y les resulta más ameno), pero que es necesario un esfuerzo personal constante para superar las materias.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que, respecto a la construcción del conocimiento escolar y su reflejo en las calificaciones, los alumnos han experimentado una mejoría en sus notas en las evaluaciones posteriores a la introducción de los materiales didácticos multimedia, aunque estas mejoras no sólo deben atribuirse a las presentaciones, ya que pueden intervenir otros factores, como la adecuación a los ritmos de aprendizaje o la meta de terminar el curso. Hay que considerar que el punto de partida de los alumnos era lo suficientemente positivo en este aspecto para que haya poco margen de diferencia y en lo que se refiere a la valoración de

---

<sup>193</sup> Se ha partido de la problemática de si la utilización de materiales didácticos multimedia elaborados para un contexto educativo específico propicia un proceso de construcción del conocimiento deseable, mediante las hipótesis en relación a la utilización de los materiales didácticos multimedia (buscando un progreso en la construcción del conocimiento escolar); a la valoración de los alumnos (se espera una apreciación de los materiales) y en relación a los media (se espera valoración de imágenes y vídeos).

<sup>194</sup> Muestra una evolución hacia mayor número de aprobados; aunque pueden influir otros factores.

<sup>195</sup> Mediante un cuestionario de 28 preguntas (abiertas, cerradas, categorizadas) y un espacio reservado para “comentarios” en cada una de las categorías; organizado en cinco categorías: atención, comprensión, interés/curiosidad, dinámica de la clase y resultados académicos, tomadas de Trepat y Rivero (2010).

<sup>196</sup> Sólo un 16% las había utilizado en clase como algo esporádico.

<sup>197</sup> Entre los recursos digitales más consultados destacan los enlaces a Arthistoria en YouTube.

<sup>198</sup> Como las del Museo del Prado o el Museo Thyssen, o a sus respectivas: Pradomedia y Educathyssen.

<sup>199</sup> Al mantener proyectados los contenidos a exponer se incide en la participación de los alumnos.

los materiales didácticos multimedia, destacan la contribución las presentaciones en los diferentes ámbitos del aprendizaje y especialmente, las imágenes, vídeos y esquemas.

En el plano profesional, ha sido una experiencia altamente satisfactoria, por los resultados académicos de los alumnos y por haber contribuido a generar un ambiente de relación amable, cimentado sobre valores como el respeto a las opiniones, el esfuerzo o la confianza. Es indudable el sobreesfuerzo de trabajo, al preparar las presentaciones al ritmo que se iban impartiendo los contenidos en clase, suponiendo una considerable inversión de tiempo. Es gratificante observar que el esfuerzo no ha sido gratuito y que ha superado con creces los objetivos iniciales, ya que han sido no sólo muy valoradas por los alumnos, sino didácticamente potentes, en los dos aspectos previstos: la educación y el entretenimiento (Tejera, 2012). En última instancia, sólo añadir como cada vez es más frecuente la utilización de herramientas digitales en el aula para la realización y exposición de los trabajos (Prats, 2015:6), con lo cual, las conclusiones obtenidas en esta puesta en práctica en el aula, podrán ser extrapoladas a otros contextos diferentes, teniendo siempre en consideración las particularidades específicas, que lógicamente repercutirán en el resultado final.

En lo que se refiere a las características y ventajas de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la historia del arte<sup>200</sup>, podemos plantear las siguientes:

1. *Ofrecen una enseñanza más particular e individualizada*: dan respuesta a la heterogeneidad del alumnado, partiendo de sus conocimientos, pueden superar niveles adecuados a cada una de sus capacidades<sup>201</sup>.
2. *Aprendizaje autorregulado y significativo*. El alumno puede encontrar información y contenidos orientados a sus intereses particulares, porque, los materiales creados con las nuevas tecnologías responden a elecciones del usuario, ofreciendo múltiples posibilidades<sup>202</sup>.
3. *Colaboración en la enseñanza*, mediante wikis, plataformas virtuales, etc (Martin, 2011:33-39).

---

<sup>200</sup> En el artículo se tratan las “*Características y ventajas de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la historia*”, pero se ha reformulado el título por similitud con la historia del arte.

<sup>201</sup> Como las estrategias con grados de dificultad; conforme se alcanza conocimiento se asciende de nivel.

<sup>202</sup> El alumnado toma decisiones regulando la selección del conocimiento, estrategia ideal para trabajar la Historia del Arte. Se demanda interés, esfuerzo y persistencia; es un aprendizaje significativo.

## Capítulo 2. Marco teórico

En conclusión, nos encontramos en un momento en el que los alumnos han nacido, han crecido y se han educado con la televisión, equipo de música, reproductor de vídeo y DVD, videoconsola, teléfono, móvil, ordenador, Internet, etc., y manejan los aparatos resueltamente desde pequeños, sin la mínima muestra de dificultad. Intuitivamente interactúan con ellos y están muy interesados en las novedades tecnológicas, porque para ellos son fuente de experiencias atractivas. Por lo tanto, lo ideal es que, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, integremos todos los dispositivos multimedia y de intercomunicación que ellos utilizan en el resto de sus actividades diarias (Cebrián y Gállego, 2011:153). Internet no es sólo un canal de transmisión de contenidos, es un medio en sí mismo con un enorme potencial educativo, ya que ofrece la oportunidad de conjugar texto, imágenes y sonidos, al tiempo que incorpora interactividad y personalización. El perfil del nuevo profesorado debe responder a las nuevas exigencias del entorno inmediato, dado que nos encontramos en un proceso de cambio vertiginoso que ya está modificando sustancialmente todas y cada una de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cruz, Díez, Gámez, Rueda, 2004).

A pesar del panorama mostrado mediante las conclusiones de los estudios tomados en consideración, a nuestro modo de ver, muchas de las deficiencias manifestadas se han mejorado, porque fueron publicados en 2004, ó en 2008, y en esta última década se ha avanzado mucho en la dotación de recursos informáticos para los centros de enseñanza y en su implementación; como constatarán nuestros cuestionarios realizados a nivel nacional. En la actualidad, cada vez con más asiduidad, los docentes tienden a utilizar mecánicamente y sin mucha dificultad las nuevas tecnologías, porque las han integrado en su quehacer cotidiano; algo en lo que ha ayudado la dotación de recursos informáticos en los centros. Gracias al progreso en la formación del profesorado en Nuevas tecnologías se puede observar una influencia en la modificación del proceso de enseñanza y un aumento de motivación tanto en alumnos como en docentes (Santoveña, 2007). Por otro lado, al contrario de lo que pudiera pensarse, el alumnado, en términos generales, no está acostumbrado a utilizar las nuevas tecnologías, y a pesar de ser herramientas de fácil aprendizaje, al comienzo suelen aparecer reticencias al empleo de metodologías que se apartan de lo que tradicionalmente están acostumbrados a realizar (Castaño et al., 2008: 91).

Las TIC nos ayudan a reforzar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades psicosociales, la percepción y la motivación del estudiante y del profesor (Santoveña, 2007). Las nuevas tecnologías pueden estimular la comunicación entre el profesor y el alumno, promover metodologías activas que favorecen la cooperación e interacción entre los agentes de la acción educativa, mejorar y agilizar el feedback sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, optimizar los tiempos para el aprendizaje, favorecer procesos de aprendizaje variados y acrecentar la

motivación hacia el objeto de aprendizaje. Con esta intención se han utilizado técnicas y herramientas vinculadas al concepto Web 2.0, siempre buscando introducir en el aula momentos para la propia producción y para posibles experiencias creativas<sup>203</sup> y, en este sentido, la respuesta del alumnado se ha correspondido, de forma claramente mayoritaria, con las expectativas creadas. Los estudiantes han respondido al desafío de utilizar estas nuevas herramientas de aprendizaje con interés y motivación y, en general, se han esforzado por alcanzar los objetivos de la asignatura (Castaño et al., 2008: 90-91).

La incorporación de los recursos web puede implicar, aunque no siempre sea así, un cambio en el modelo educativo, especialmente en el caso de las ciencias sociales. La metodología al incorporar Internet a las clases de ciencias sociales no debe de ser pasiva, de mera consulta, sino realmente activa y centrada en el alumnado: si nos limitamos a seleccionar materiales para recopilar información ya contrastada sobre los temas que se trabajan en el libro de texto, la utilización de la web será pasiva. Rivero y Mur (2015:30) junto con otros (Wzreseien y Alcañiz Raya, 2010; Sanuy y Guijosa, 2011; citados en Sobrino, 2011<sup>204</sup>) son partidarios de que sea el alumno el que construya su propio saber a través del descubrimiento utilizando la web, ya que nuestro papel es el de guiar, plantear cuestiones y tratar de motivar al alumnado para que quiera saber. Nuestra concepción de la historia y su didáctica serán cuestiones prioritarias a las que adaptaremos las nuevas tecnologías, de manera que la adquisición de la competencia digital devendrá paralela. Las nuevas tecnologías serán interesantes en la medida en que nos permitan desarrollar nuestra forma de entender la historia y su enseñanza (Olmos, 2015:23-24).

Nos encontramos ante un nuevo escenario educativo en el que el rol del profesor ha cambiado. Éste ha dejado de ser un transmisor de conocimientos, para transformarse en un organizador, diseñador y sobre todo motivador. Por otra parte, el alumno adquiere más independencia, es decir, asume una mayor responsabilidad al contar con herramientas para su trabajo individual, y también más compromiso, al tener que trabajar y comunicarse de forma grupal. Nuestra labor, además de las funciones propias de la clase presencial, consiste en organizar los contenidos, diseñar las actividades, seleccionar los materiales, decidir cómo los presentamos al alumno (Olmos, 2015:29).

---

<sup>203</sup> A través del uso del blog, wikis, mapas conceptuales...

<sup>204</sup> Wzreseien, M.; Alcañiz Raya, M. (2010). Learning in serious virtual worlds: evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-junior project. *Computere-Education* (55)178-187; Sanuy, J. y Guijosa, A.(2011). Resolviendo problemas de historia en y con la web. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (69), 75-83; Sobrino, D. (2011). El blog en el aula de historia: experiencias didácticas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (68), 92-99; Sobrino, D. (2011). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia (en línea). *Clío. History and History teaching* (39), 2013. < [www.clio.rediris.es/n39/articulos/Sobrinoclio39.pdf](http://www.clio.rediris.es/n39/articulos/Sobrinoclio39.pdf)> (Consulta : mayo 2015)

Por medio de las nuevas tecnologías se ha conseguido que los alumnos aprendan a comunicarse y descubran que existen otras personas que comparten sus mismos objetivos. Se observa una tendencia general a considerar que las innovaciones educativas pueden ser apoyadas por el uso de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) en el aprender y en el proceso de la enseñanza<sup>205</sup>. En definitiva, las tecnologías de información y de la comunicación (TIC) tienen un papel importante que jugar en la educación (Santoveña, 2007). El tiempo transcurrido nos ha enseñado cómo tras los temores iniciales, más y más profesores somos conscientes de que podemos articular el aprendizaje con las nuevas herramientas que se nos ofrecen, y sobre todo, que nuestro papel sí puede conjugar la misión de guía del aprendizaje a la vez que emisor de contenidos (Rivero, 2009). Sin duda, estamos en un momento en que las tecnologías deben ser un instrumento de aprendizaje activo y no sólo expositivo (Prats, 2015:6).

El empleo de las TIC es positivo para la actividad del aula, mejorando aspectos como la comunicación y la optimización de los tiempos de aprendizaje y, sobre todo, posibilitando la puesta en práctica de metodologías prácticas. Sin embargo, todavía quedan algunos obstáculos a superar. Es necesario poner en marcha proyectos pedagógicos que cuestionen el carácter monolítico del saber y subrayen el valor de la actividad en el aula como fuente de las prácticas y experiencias. Ciertamente, el modelo didáctico tradicional basado en la transmisión directa de conocimientos a través de clases magistrales, aunque mayoritario, es cuestionado en cuanto a su eficacia. En este sentido, diversos autores han subrayado la aportación ofrecida por las nuevas tecnologías en el campo de la mejora didáctica, pues pueden completar los déficits de los modelos didácticos actuales (Castaño et al., 2008: 89-90).

Disponer de más recursos TIC supone disponer de más medios para que los alumnos puedan aprender. Sin embargo, los recursos por sí mismo no aseguran los aprendizajes. Su eficacia depende de las metodologías didácticas y la adecuación de las tareas a los alumnos. Esto hace que surjan nuevas problemáticas para los docentes. La utilización de nuevos recursos comporta nuevas metodologías docentes. No basta con poner las TIC en las aulas, es necesario formar al profesorado en su uso y en cómo aplicar estas tecnologías con eficacia y eficiencia en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Castellanos, Martín, Pérez, Santacruz, Serrano, 2011:148).

---

<sup>205</sup> Son muchos los autores que opinan que la enseñanza abierta y a distancia puede enriquecerse utilizando los métodos más tradicionales en combinación con las Nuevas Tecnologías.

## Capítulo 2. Marco teórico

Es un hecho que el alumnado se motiva con las TIC fuera del aula. Está más avanzado digitalmente que el sistema educativo en el que se encuentra inmerso, sabe encontrar la información que necesita para resolver situaciones complicadas para su edad, aprende a trabajar en equipo, se comunica más...¿Por qué no aprovechar esa motivación dentro del aula? .No se trata de renunciar a la lectura, ni a la escritura manuscrita, sino, simplemente intentar combinar con inteligencia los valores de la escuela tradicional, con los nuevos valores de la enseñanza moderna, ofreciendo a los docentes herramientas y formación suficiente para llevar a cabo el citado cambio, y lo más importante, plantearse cómo queremos que sea la escuela del futuro para caminar todos en la misma dirección.

### **3 METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN**





### 3.1 CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se especifican las cuestiones principales planteadas para nuestra investigación, derivadas de las plasmadas con anterioridad en el Plan de investigación<sup>206</sup>:

- Conocer cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en el aula, utilizando nuevas tecnologías (recursos audiovisuales, presentaciones multimedia y wikis) y la justificación de la elección de este modelo.

- Enumerar las posibles ventajas e inconvenientes de la elaboración y/o elección de dichos recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte.

- Determinar si la utilización de recursos tecnológicos tiene impacto en la actitud del alumnado y en su satisfacción<sup>207</sup> respecto al desarrollo de la clase y al aprendizaje obtenido.

- Elaborar una guía de pautas para poner en práctica la utilización de los recursos tecnológicos para impartir la asignatura de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato.

### 3.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha sido planificada para llevarse a cabo en contextos educativos de educación reglada. El primer centro elegido es un instituto de educación secundaria con más de 160 años de existencia, con lo que es el más antiguo de la provincia de Huesca. Entre las prioridades de su Proyecto Educativo de Centro<sup>208</sup> está la potenciación de la enseñanza de lenguas extranjeras y de nuevas tecnologías y colabora con la universidad en diferentes proyectos de investigación y entre las actividades extraescolares, realizadas en colaboración con el AMyPA, se trata de favorecer la convivencia, comunicación y autonomía de los diferentes grupos y se apuesta por la consolidación de su tradición cultural, literaria, filosófica, teatral, deportiva y musical junto con el impulso a la orientación psicopedagógica, la atención a la diversidad, la competencia técnica digital y la enseñanza de los idiomas modernos.

---

<sup>206</sup> No obstante, a pesar de prevalecer dichos objetivos principales establecidos, a lo largo del trabajo y en las conclusiones establecidas se añadirán otros aspectos relacionados con el tema de estudio.

<sup>207</sup> *Escala de Licket*

<sup>208</sup> No se concreta en el apartado VI. Referencias Bibliográficas, ni se incluye el enlace a los Proyectos de Centro consultados en las páginas web de los dos centros educativos tenidos en consideración, con la finalidad de garantizar el anonimato de los protagonistas de nuestros estudios de caso.

### Capítulo 3. Metodología y planificación

En el curso 2012/2013, el Instituto cuenta con 75 profesores y más de 900 alumnos, distribuidos en los diferentes niveles que se imparten en el Centro: Educación Secundaria Obligatoria, Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); Bachillerato<sup>209</sup> de Humanidades y Ciencias Sociales; Bachillerato de Ciencias y Tecnología y Ciclo Formativo de Sonido de Grado Superior. Y, según un estudio realizado por el propio centro, el alumno tipo es un joven español, nacido en Huesca capital o su provincia en el seno de una familia de clase media, en la que suelen trabajar fuera de casa los dos progenitores y que posee un capital cultural situado por encima de la media nacional.

El centro en el que se ha llevado a cabo el segundo estudio de caso cuenta, en el curso 2014/2015 con aproximadamente 65 profesores y unos 600 alumnos. Es un instituto bilingüe en francés y los niveles impartidos son: Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias y Tecnología y el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). El alumnado es muy heterogéneo, con grandes contrastes sociales, económicos y culturales, dando lugar a una gran riqueza intercultural. Casi el 25% de alumnado extranjero, la mitad de ellos ecuatorianos, un cuarto restante lo forman los colombianos y rumanos, a partes iguales y el resto proviene de un amplio abanico de países (Argentina, Bulgaria, Chile, República Dominicana, Cuba, México, Venezuela, China, Guinea, Marruecos y Rusia, entre otros).

La característica sociocultural del alumnado está representada por dos grupos poblacionales muy definidos. Por un lado, el alumnado español provenientes de familias de clase media, que tienen trabajos fijos (obreros de fábrica, administrativos, construcción, profesores...), con un nivel cultural medio y una situación económica estable. Por otro lado, por el alumnado de familias de clase baja, inmigrante, sin trabajo fijo, la mayoría con trabajos eventuales agrícolas, limpieza, hostelería, construcción y transporte -camioneros, repartidores...- y con una situación económica desfavorecida. Los ingresos familiares son bajos y ocasionales, por lo que algunas familias acuden a los Servicios Sociales para demandar ayudas económicas y así cubrir las necesidades de deudas. Poseen un nivel cultural bajo y las familias en muchos casos están desestructuradas.

Citado el contexto, se va a concluir planteando, muy brevemente la puesta en práctica de nuestra propuesta en el segundo estudio de caso, con la finalidad de ampliar los resultados obtenidos. En el primer estudio de caso, se ha trabajado con escritura colaborativa a través de la

---

<sup>209</sup> También en la modalidad de Bachillerato Nocturno presencial, impartido por las tardes.

wiki, con apoyo de audiovisuales y presentaciones multimedia, y la posterior exposición en grupo del comentario de la obra de arte ante los compañeros, mientras que en el segundo estudio de caso, las presentaciones multimedia son utilizadas como principal instrumento de enseñanza aprendizaje y se ha prestado especial atención a la exposición del comentario de la obra de arte en grupo por parte de los alumnos, aunque con la diferencia de no utilizar ninguna herramienta colaborativa, para poder establecer conclusiones. El centro elegido se encuentra en Zaragoza capital y cuenta con los recursos necesarios para el correcto desarrollo de la metodología planteada.

### **3.3 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

#### **3.3.1 INTRODUCCIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA EMPLEADA**

La investigación se enmarca en un paradigma que autores como Delio del Rincón, Justo Arnal y Antoni Sans (1995) definen como post-positivista. Nuestro objeto de estudio presupone entender la realidad social; alumnado y profesorado, principales interventores y receptores en el proceso de enseñanza-aprendizaje que configuran la realidad claramente diferenciada (dualismo epistemológico) o el contexto de los dos estudios de caso seleccionados, en los cuales se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte a través de recursos tecnológicos y estrategias planteadas por docentes para trabajar en el aula; concretamente, la wiki, el trabajo grupal, los audiovisuales y las presentaciones multimedia, porque la finalidad principal del estudio de casos es comprender en profundidad la realidad social y educativa (Bisquerra, 2004:310).

Nos hemos preguntado cómo se ejercita el procedimiento de la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en la actualidad y hemos podido observar el uso de nuevas tecnologías, dadas las necesidades determinadas por el mundo de la información y comunicación en el que vivimos. En relación a esta pregunta, hemos conocido la puesta en práctica de un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se prima la participación de los alumnos en la configuración del comentario histórico-artístico y en su posterior exposición en grupos; todo ello, teniendo como apoyo diversos recursos tecnológicos. No obstante, hemos estudiado dos contextos diferentes con la intención de examinar los elementos que pueden condicionar la metodología y recursos utilizados, dado que nuestro modelo de investigación es emergente y se ha ido retroalimentado y adaptando a las circunstancias, conforme se ha ido desarrollando el estudio y las fases planteadas para la investigación siguen el planteamiento determinado por Ruiz (2003:51).

El campo	Definición del problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en el aula de 2º de Bachillerato?</li> </ul>
	Diseño del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de dos casos con características diferentes para conocer la realidad de la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte.</li> <li>• Estudio de caso. Modelo de investigación emergente. Adaptación del planteamiento inicial a las necesidades específicas del proceso de investigación</li> </ul>
El texto	Recogida de los datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios, entrevistas, observación no participativa (diseño instrumento valoración) y revisión documental.</li> </ul>
	Análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización Redes Conceptuales Atlas.TI (creación categorías). Comprobar correspondencia datos y publicaciones.</li> </ul>
El lector	Informe y validación de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario a nivel nacional a profesorado de Geografía, Historia e Historia del arte para validar informaciones.</li> <li>• Aportaciones realizadas por especialistas en la materia.</li> </ul>

**Ilustración 1. Cuadro 1. Fases de la investigación**

(Ruiz, 2003:51)

Tras una primera aproximación al objeto de estudio, mediante el trabajo conducente a la adquisición del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), inserto en la línea de investigación de *Análisis y evaluación de materiales Didácticos de Ciencias Sociales*, y centrado en las metodologías planteadas para el análisis de la obra de arte de cuatro editoriales diferentes<sup>210</sup> y su posible efectividad en el contexto educativo, hemos continuado la investigación mediante la realización de dos estudios de caso centrados en la enseñanza-aprendizaje del comentario de la obra de arte, en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, a pesar de la intención inicial de desarrollar un modelo preferentemente etnográfico<sup>211</sup>. El primer estudio fue realizado durante el curso escolar 2012/2013 en un centro de Educación Secundaria de la provincia de

<sup>210</sup> Santillana, Vicens Vives, Anaya y SM (2009).

<sup>211</sup> Debido a dificultades exteriores, incontrolables por parte de la investigadora, al ser imposible el desarrollo de su actividad docente para impartir la materia de Historia del Arte, en 2º de Bachillerato.

Huesca y contrastado con otro segundo estudio instrumental de caso, atendido durante el curso académico 2014/2015 en un instituto de la provincia de Zaragoza.

En el primer estudio intrínseco de caso<sup>212</sup>, hemos podido conocer un modo particular de trabajar el comentario de la obra de arte, adecuado a las exigencias de la sociedad del conocimiento en la que vivimos y en la que prima el trabajo grupal y la utilización de las nuevas tecnologías. La propuesta de trabajo observada y estudiada ha sido la utilización de recursos tecnológicos; centrándonos en la wiki, los audiovisuales y las presentaciones multimedia y especialmente, se ha planteado la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, mediante escritura colaborativa y exposición del comentario de la obra por parte de los alumnos. Una vez conocida esta metodología novedosa de trabajar en el aula, hemos creído conveniente conocer sus resultados en un contexto diferente y con algunas modificaciones, de ahí la realización del segundo estudio instrumental de caso, gracias la colaboración y disposición del segundo docente, al introducir nuestra propuesta de trabajo en su planificación de la asignatura.

Se ha tenido en consideración especialmente el comentario grupal de la obra de arte por parte de los alumnos, mediante la exposición y sus aportaciones en relación a la utilización de las nuevas tecnologías en el aula, entre otros aspectos, tras considerar que la escasa motivación por parte del alumnado en el primer estudio de caso interfirió negativamente en la correcta aplicación del método planteado y por lo tanto en los resultados obtenidos. Por último, con la finalidad de corroborar conclusiones y dotarlas de mayor validez, se ha realizado un Cuestionario a Profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte) que haya impartido en 2º de Bachillerato en los últimos cinco cursos, a nivel regional y nacional, dado a conocer a través de correo electrónico y de Clío en red; gracias a la amabilidad de Diego Sobrino.

En cuanto al modelo de investigación-acción, su utilización será reducida. A pesar de poderse presentar propuestas de eficacia o mejora, cabría esperar que no se efectuasen aplicaciones prácticas; dado que el acceso al estudio de campo ha tenido lugar en un momento en el que no está muy lejano el final de curso. A lo que deberemos añadir la proximidad y exigencias determinadas por la Prueba de Acceso a la Universidad, que deberán superar los alumnos. Sin embargo, siempre hay una voluntad de que un estudio de campo sirva para mejorar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje; hay una finalidad de acción y no se

---

<sup>212</sup> Dado que *“un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante y lo estudiaremos para obtener la máxima comprensión del fenómeno”* (Pérez, G., 1994:80).

descarta, en próximas ocasiones, poder aplicar las propuestas de eficacia o mejora planteadas; de ahí la inclusión, en el apartado de las conclusiones de una propuesta de trabajo para desarrollar en el aula, teniendo en consideración los objetivos de estudio planteados.

La finalidad es realizar una interpretación colectiva de la aplicación de recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte dentro de la asignatura de Historia del arte y de la metodología implícita en estos dos estudios de casos concretos, centrada en la exposición del comentario grupal de la obra de arte ante los compañeros. Para ello, se ha contado con la colaboración de dos profesores con experiencia y formación en la materia. El primero posee conocimientos específicos en didáctica y utilización de recursos tecnológicos; de ahí el planteamiento de la investigación teniendo en consideración su enfoque novedoso de la asignatura. No obstante, dado que los resultados no fueron los esperados, hemos tratado de examinar el mismo modo de trabajar, aunque con diferencias, gracias a la disposición y colaboración del segundo docente, al hacer un gran esfuerzo por adaptar su planteamiento inicial del curso académico, a nuestras necesidades específicas, con la intención de investigar la particularidad del caso singular (Simons, 2011: 20).

Los estudios de caso son la mejor estrategia al plantear las preguntas de “cómo” y “porqué” y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real, como en nuestra investigación , por ello, se tratará de establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre el tema (Simons, 2011:45-47) . Siempre teniendo en consideración las limitaciones del modelo de investigación basado en el estudio de caso (Simons, 2011:50-56). Nuestra actuación está condicionada por el grupo de alumnos en cuestión, el currículo y la Prueba de Acceso a la Universidad, algo útil para generalizar con posterioridad y siendo conscientes de la necesidad de controlar la subjetividad del investigador y su posibilidad de distorsionar las interpretaciones, ya que Simons (2011:224-236) trata de desterrar mitos acerca del estudio de caso, como la subjetividad; difícil de evitar, sea cual sea el método adoptado, aunque sea más visible en la investigación cualitativa donde las personas, incluido el investigador, son parte inherente del caso. Recomienda tratar de reconocer cuándo puede ser un sesgo y evitar que distorsione las conclusiones, sin tener la obligación de generalizar, sino de demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos.

Es decir, se ha realizado una selección intencional de dos casos que cumplen condiciones óptimas, a nuestro modo de ver, para llevar a la práctica nuestra propuesta de utilización del

comentario de la obra de arte como procedimiento de enseñanza-aprendizaje a través de la exposición grupal apoyada en recursos tecnológicos. Los grupos en los que se imparte la asignatura de Historia del Arte en 2º de Bachillerato suelen ser reducidos, facilitando en gran medida la enseñanza-aprendizaje del procedimiento de comentario de la obra de arte y el alumnado se encuentra en una etapa postobligatoria en la que cabría esperar que tuviese motivación, madurez intelectual y personal<sup>213</sup>. De otra parte, los profesionales protagonistas de nuestros dos estudios de caso tienen un perfil específico, especialmente el primero de ellos<sup>214</sup>, que fue quien nos presentó un modo innovador para trabajar la obra de arte y ambos utilizan en el aula, materiales y medios tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte; lo cual supone que cada uno de los centros en los que trabajan cuenta con adecuadas infraestructuras.

Los protagonistas de nuestro caso serán tanto los alumnos como los dos profesores, siempre tratados con la máxima confidencialidad y garantizando su anonimato. Gracias a su participación podremos comprobar las ventajas e inconvenientes de la utilización de nuevas tecnologías en el aula y, en concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra de arte y la exposición del comentario por parte de los alumnos, porque la finalidad de estudiar a las personas es comprender cómo contribuye a la interpretación del caso la experiencia y, en nuestro caso, tendrá mucha influencia la disposición de los docentes en la utilización de herramientas tecnológicas para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte (Simons, 2011:105-118).

Una vieja polémica que, lejos de atenuarse, parece acrecentarse cada día, es la que opone el planteamiento de investigación denominado cuantitativo al cualitativo. Una oposición que va desde la incompatibilidad absoluta defendida por algunos hasta la indiscriminación total (Ruiz, 2003:11). La necesidad de superación de la dicotomía *cuantitativo* versus *cualitativo* se hace cada vez más presente en los contextos científicos y prueba de ello son la amplia diversidad de investigaciones donde la pluralidad metodológica está presente (Bisquerra, 2001:231). De ahí nuestra intención de buscar una postura intermedia (Quivy y Campenhouldt, 1997) y combinar métodos cuantitativos y cualitativos, entendiendo que los unos enriquecen los otros, al aportar datos cuantificables con los que es posible establecer estadísticas generales, los unos, y explicables que detallan las causas de esas respuestas, los otros, pues, aunque las disertaciones sobre el estudio de casos se insertan en el marco de la investigación cualitativa, esto no quiere

---

<sup>213</sup> Aunque en el primero de los casos, algunos alumnos no mostraron interés e hicieron que la metodología planteada por el docente no tuviese el éxito previsto.

<sup>214</sup> Algo avalado por su tesis doctoral defendida en el año 2013.

decir que dicha investigación sea igual al estudio de casos y tampoco indica que no se puedan usar datos cuantitativos en un estudio de caso (Pérez, 1994 :80-81).

Los métodos cualitativos favorecen el contacto directo con el profesorado y el alumnado de Bachillerato, algo imprescindible, a nuestro modo de ver, para afrontar una investigación de campo sobre la realidad del aula en la que se interviene por diversos aspectos, entre ellos; favorecer un clima de confianza necesario entre la investigadora y los profesores y alumnos colaboradores para el buen desarrollo del trabajo, cuyo éxito, en definitiva, se basa en gran medida en la cooperación entre unos y otros, tal y como se constata en las respuestas a las preguntas planteadas en las herramientas plasmadas mediante el anexo V. *Entrevista informal al profesor (estudio caso 1)*; VI. *Entrevista en profundidad al profesor (estudio caso 1)*; VII. *Entrevista informal al profesor (estudio caso 2)* y VIII. *Entrevista grupal estudio de caso 1 y 2*, cuyos resultados han sido plasmados mediante las *redes conceptuales* elaboradas con el programa de análisis cualitativo Atlas.TI.

Hemos alternado esta metodología predominantemente cualitativa con la cuantitativa, reflejada en los gráficos del apartado 11. *Fase inicial: conocimiento del contexto de actuación*, elaborados a partir de las respuestas extraídas de los encuestas situadas en el anexo I *Cuestionario inicial alumnado* y II: *Cuestionario profesorado*, tras partir del estudio desarrollado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados y teniendo en consideración únicamente aquellos datos interesantes para el presente trabajo y los cuestionarios finales realizados para verificar nuestras afirmaciones en relación a las conclusiones establecidas tras analizar las informaciones obtenidas en nuestros dos estudios de caso, plasmados en el anexo IX: *Cuestionario a profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte de 2º de Bachillerato*; o, en última instancia, tras la elaboración de los gráficos teniendo en cuenta *la Observación en el aula de la exposición de los alumnos del comentario obra de arte* mediante el anexo IV: *Instrumento valoración observación exposición del comentario obra arte en el estudio de caso 1 y 2*. Finalmente, como muestra de los métodos cualitativos, tenemos las respuestas a las herramientas.



PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
<i>Foco investigación.</i> (Centro de interés)	Cualidad (naturaleza, esencia)	Cantidad (cuánto, cuántos)
<i>Raíces filosóficas</i>	La fenomenología, la interacción simbólica.	El positivismo, el empirismo lógico
<i>Conceptos asociados</i>	Trabajo de campo, etnografía, naturalista	Experimental, empírica, estadística
<i>Objetivos de la investigación</i>	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis
<i>Características diseño</i>	Flexible, envolvente, emergente	Predeterminado, estructurado.
<i>Marco o escenario.</i>	Natural, familiar.	Desconocido, artificial
<i>Muestra.</i>	Pequeña, no aleatoria, teórica	Grande, aleatoria, representativa
<i>Recogida de datos</i>	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones	Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores)
<i>Modalidad de análisis</i>	Inductivo (por el investigador)	Deductivo (por métodos estadísticos)
<i>Hallazgos</i>	Comprehensivos, holísticos, expansivos	Precisos, limitados, reduccionistas

**Ilustración 2. Cuadro 2. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa**

(Pérez, 1994:54)

### **3.3.2 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO FORMA DE INDAGACIÓN INMERSA EN LA REALIDAD**

Watson-Gegeo (1982, citado en Pérez, 1994 :46) indica que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables y además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos. La investigación cualitativa se caracteriza por su inmersión en la realidad y su preocupación directa por conocer y analizar la experiencia objeto de análisis, como es vivida

(Sherman, R.R. y Webb, R.B, eds.1988:2-21; citados en Sandín, M. P, 2003: 124). El propio contacto con la realidad convierte a este tipo de investigación en algo flexible, no lineal, que se adapta al contexto y a la realidad (Marshall, C. y Rossman, B., 1989; Lincoln, Y. y Guba, E., 1985).

Según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)<sup>215</sup>, los diseños de investigación cualitativa cuentan con las siguientes características:

- Son flexibles; el diseño se va construyendo y permanece abierto a cambios y redefiniciones; condicionadas por el mismo problema de investigación o de la metodología, o por las estrategias de investigación para abordarlo.
- Adoptan un enfoque global de la situación.
- Se producen en un contexto, cultura y momento determinado y particular.
- Se refieren a lo personal e inmediato, exigen la relación cara a cara.
- Se centran en la comprensión de una situación social, no en predicciones sobre la misma.
- El investigador debe permanecer durante cierto tiempo en el lugar de estudio.
- El investigador debe desarrollar una teoría o modelo de lo que ocurre en la situación social.
- El análisis de la información requiere al menos tanto tiempo como el consumido en el escenario.
- El investigador es el principal instrumento de recogida de datos; se requiere poseer destrezas para observar y entrevistar.
- Exige un continuo análisis de la información.
- Las decisiones deben negociarse respondiendo a cuestiones de tipo ético.
- Incorporan espacios para describir los papeles del investigador, así como la descripción de los sesgos y preferencias ideológicas.

#### **3.3.3 MODELOS DE INVESTIGACIÓN QUE RECURREN A METODOLOGÍAS CUALITATIVAS**

Son varios los modelos de investigación que recurren prioritariamente a metodologías cualitativas. Para clasificarlos pueden seguirse diferentes criterios como el propuesto por

---

<sup>215</sup> Muchos otros autores han reflexionado acerca de la caracterización particular de la metodología cualitativa. Un buen resumen de las discusiones puede leerse en Sabirón, (2006: 303-307).

Sabirón (2006: 203-205), quien los clasifica en función de su mayor o menor integración del investigador en el contexto estudiado, en el campo, es decir, según su grado de vinculación al método de investigación etnográfica que se define, precisamente, por la prolongada estancia del investigador en el campo. No obstante, todos estos modelos de investigación han de ser considerados modelos de investigación preferente porque, en realidad, para obtener una mayor fiabilidad de los resultados, los modelos que suelen emplear prioritariamente metodologías cualitativas incluyen instrumentos de captación de información cuantitativos (encuestas, cuestionarios, etc.) para contrastar la información obtenida y otorgar, de este modo, una mayor validez a los resultados, como en nuestro estudio.

<b>Modelo</b>	<b>Grado</b>	<b>Tipo de diseño</b>	<b>Finalidad operativa</b>	<b>Lógicas dominantes</b>	<b>Inteligibilidad privilegiada</b>
Investigación acción	3/5	Subsidiario de la finalidad estratégica	De eficacia De mejora De crítica	Instrumental Comunicativa Crítica	Estructural Hermenéutica Dialéctica
Estudio de caso	4	Observacionales Discursivos	Comprehensividad Significados	Comunicativa	Acto Hermenéutica
Etnográficos	5	Culturalistas Sociocríticos	Déviance Crítica y mejora	Crítica	Dialéctica Pretensión Complejidad

**Ilustración 3. Cuadro 3. Clasificación de los diseños de metodología preferentemente cualitativa.**

Propuesta Sabirón (2006: 203-205):

### **3.3.4 EL PROBLEMA DE LA VALIDEZ DE LOS RESULTADOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Del rigor con el que se afronte la investigación deriva la validez de los resultados. La investigación educativa tiene carácter social y, como tal, los resultados no serán leyes inamovibles sino que estarán siempre sujetos a restricciones derivadas de la limitación del entorno estudiado y del carácter temporal de la propia investigación, dada la permanente evolución de la realidad social<sup>216</sup> algo que siempre tendremos presente. Por ello, la validez de los

<sup>216</sup> Muchos investigadores han reflexionado acerca de la validez de la investigación cualitativa. Destacan: Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analisis types and software tools*. Londres: The farmer press; Taylor, S. J. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona:

resultados de la investigación cualitativa va a derivar del propio diseño del proyecto de investigación: de la adecuación de las herramientas de recogida de información a los fines previstos, del tratamiento dado con posterioridad a la información, de la confrontación de los resultados cualitativos con los obtenidos a través de otras fuentes, etc; algo en lo que insiste Sabirón (2006: 407-409), para garantizar la credibilidad del estudio científico. Recomienda aplicar técnicas y estrategias como la presencia continuada en el campo, la observación persistente, la triangulación de fuentes y de técnicas de información, etc.

Maxwell (1992: 270-300) establece cinco tipos de validez:

- Descriptiva: hace referencia a la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en los textos o informes, sin ser distorsionados por el propio investigador.
- Interpretativa: se refiere al análisis del significado que tienen, para los propios investigadores, los objetos, acontecimientos y conductas que tratan de comprender.
- Teórica: en relación con las construcciones teóricas que el investigador aporta o desarrolla durante el estudio, nos situamos en la explicación, más allá de la descripción y la interpretación, en la validez de un informe como teoría de un fenómeno.
- Generalización: mediante la transferencia de resultados a otras comunidades, grupos o instituciones.
- Evaluativa: conlleva reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye un significado a los hechos observados.

Como estrategia añadida para garantizar la credibilidad de los resultados, la mayoría de los autores reconocen conveniente complementar la investigación cualitativa con datos cuantitativos que puedan enriquecer el análisis final, combinar metodologías –lo que se ha

---

Paidós; Crabtree, B. F. y W. L. Miller (1992). *Doing qualitative research*. Londres: Sage; Hammersley, M. (1993). *Educational research. Current issues*. Londres: Paul Chapman Pu.; Hamilton, D. (1994). «Traditions, preferences and postures in applied qualitative research», en N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, pp. 60-69; Vallés, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis; Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2001). *Research methods in education*. Londres: Routledge Farmer (5ª ed); Coronel, J. M. (2002). «Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo», XXI Revista de Educación, 4, pp. 157-166; Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socio-educativa*. Bilbao: Ediciones mensajero

venido a llamar “triangulación”<sup>217</sup>. Es más, no sólo es indispensable contrastar los datos cualitativos con cuantitativos, sino también combinar varias técnicas. La investigación cualitativa proporciona mayores posibilidades de interpretación del dato complejo por la propia apertura a las aportaciones libres de los informantes, pero es necesario ser consciente de sus limitaciones, su grado de dependencia y complementarla con aportaciones cuantitativas que puedan proporcionar otros referentes e indicar el grado de generalización posible de los resultados de la investigación, su posibilidad de transferencia. Por estos motivos, en nuestra investigación hemos combinado métodos cuantitativos con cualitativos para obtener conclusiones más fiables y para concluir la triangulación, hemos tenido en consideración las opiniones realizadas por expertos en la materia.

Como refleja el cuadro incluido a continuación, se ha partido de la base establecida mediante la investigación desarrollada acerca del “*Aprendizaje de procedimientos en la asignatura de Historia del Arte, a través de los libros de texto*”, en la que se recurrió a cuestionarios relativos a la asignatura de Historia del arte y a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte<sup>218</sup>, con preguntas abiertas y cerradas y diversas escalas de valoración, a unos ochenta alumnos y seis profesores para realizar un sondeo aproximativo a esta realidad social y las opiniones de los destinatarios. Los instrumentos seleccionados nos han permitido elaborar estadísticas de la consideración del alumnado y profesorado, acerca de la asignatura y de la obra de arte, en rasgos generales, siendo el punto de partida para profundizar en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, a través de la exposición del comentario artístico con el apoyo de recursos tecnológicos.

La Observación no participativa en el aula ha sido cuantificada mediante gráficos, elaborados siguiendo las pautas marcadas por un instrumento de evaluación diseñado con anterioridad (Anexo IV) y las entrevistas realizadas a los protagonistas de nuestros dos estudios de caso: profesores y alumnos (Anexo V, VI, VII y VIII), se han analizado gracias a las redes conceptuales elaboradas mediante el programa de análisis cualitativo: *Atlas.ti*; cuya finalidad es ayudar al investigador en su tarea, a través de las Unidades Hermenéuticas (UH), que facilitan la búsqueda de información y su procesamiento. En el presente estudio, cada entrevista configuró una UH, analizadas según códigos, elaborados siguiendo el sistema de codificación<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> Sobre las modalidades y elementos de la triangulación: Sabirón, 2006: 321-325.

<sup>218</sup> Además de a otros aspectos relativos a los libros de texto.

<sup>219</sup> Smit (2002: 66) lo describe como “desmontar palabras, oraciones y párrafos como un acto importante para buscar sentido, e interpretar”.

inductivo<sup>220</sup>; es decir, se han asignado los códigos conforme se iban analizando los datos de los documentos primarios. Según Smit (2002) la codificación de los datos se divide en conceptos y categorías, así los datos similares son agrupados bajo una misma etiqueta conceptual. Al crear grupos de códigos o códigos de familias se agrupan los conceptos y pasan a un nivel de agrupación más alto y abstracto, llamado categorización. Categorizar es crear categorías jerárquicas (Smit, 2002).

Una vez realizadas las codificaciones pertinentes de las diferentes informaciones incluidas en las entrevistas a nivel grupal e individual a profesores y alumnos, se han realizado las redes conceptuales de las diferentes categorías, cuyas informaciones han sido completadas con otros datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios en torno a la obra de arte realizados para la obtención del *Diploma de Estudios Avanzados*, los gráficos de la observación en el aula realizados y los cuestionarios destinados a profesores de Geografía, Historia e Historia del arte que hayan impartido docencia en 2º de Bachillerato en los últimos cursos escolares, realizados, para completar la triangulación y conocer su percepción de la situación actual y las posibilidades educativas existentes, en lo que se refiere a la disponibilidad de recursos tecnológicos en el aula, entre otros aspectos. Finalmente, se han tratado de apoyar tratar de nuestras conclusiones mediante la revisión de las publicaciones existentes en torno a nuestro tema de estudio.

---

<sup>220</sup> La asignación de los códigos y categorías se pueden hacer desde dos aspectos, de forma inductiva que es asignar los códigos a medida que surgen de los datos cuando se leen, o de forma deductiva (Roberts y Wilson, 2002; citados en Flores, 2014:198). Roberts, K. A., y Wilson, R. W. (2002). ICT and the research process: Issues around the compatibility of technology with qualitative data analysis. *FQS, Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), Art. 23, <http://www.qualitativeresearch.net/fqs/>.

CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	CATEGORÍAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en el aula, utilizando nuevas tecnologías (recursos audiovisuales, presentaciones multimedia y wikis) y la justificación de la elección de este modelo.</li> <li>• Enumerar las posibles ventajas e inconvenientes de la elaboración y/o elección de dichos recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte.</li> <li>• Determinar si la utilización de recursos tecnológicos tiene impacto en la actitud del alumnado y en su satisfacción<sup>221</sup> respecto al desarrollo de la clase y al aprendizaje obtenido.</li> <li>• Elaborar una guía de pautas para poner en práctica la utilización de los recursos tecnológicos para impartir la asignatura de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario inicial alumnado y profesorado Anexos I y II. Gráficos cuestionarios conocimiento contexto actuación</li> <li>• Observación no participante. Exposición comentario obra arte grupal (Instrumento valoración Estudio caso 1 y 2. Anexo IV)</li> <li>• Entrevista informal y en profundidad al profesor (Estudio caso 1) Anexo V, VI</li> <li>• Entrevista informal profesor (Estudio caso 2) Anexo VII.</li> <li>• Entrevista grupal. Estudio de caso 1 y 2. Anexo VIII</li> <li>• Cuestionario a profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte de 2º de bachillerato (Anexo IX)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencias en la formación de los alumnos en historia del arte</li> <li>• La asignatura de historia del arte</li> <li>• Los posibles recursos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte</li> <li>• El comentario de la obra de arte</li> <li>• El comentario y exposición de la obra de arte en grupos</li> <li>• Propuesta metodológica para la asignatura de historia del arte.</li> </ul>

**Ilustración 4. Cuadro 4. Interrelación de las cuestiones investigación, los instrumentos utilizados y las categorías resultantes.**

### 3.4 MODELO DE INVESTIGACIÓN EN SU FASE INICIAL: CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

¿Puedo mejorar el trabajo que desempeño? ¿Se puede investigar sobre la práctica cotidiana? ¿Hasta qué punto reflexionar sobre la propia acción puede contribuir a mi mejora?

<sup>221</sup>Escala de Lickert

Estas preguntas planteadas por Pérez (1994:138), nos han servido para establecer una fase inicial en la que se ha tratado de conocer el contexto de actuación para contar con una base a tener en consideración en el diseño de la investigación. Al ser un modelo de estudio de caso emergente, nos hemos adaptado a las necesidades detectadas, con la intención de, en última instancia, conocer criterios de calidad y la creación de unas pautas en la elaboración y utilización de los recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte. Es decir, tenemos en común la preocupación por una repercusión inmediata de la investigación en la mejora de la realidad (Pérez, 1994:147).

El descubrimiento del problema puede surgir de la reflexión interna o de la observación externa<sup>222</sup>. En nuestro caso, surge de una reflexión interna de la investigadora, licenciada en Historia del Arte, tras la elaboración de su investigación conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados<sup>223</sup> y comenzar a desarrollar su tarea docente en Educación Secundaria y Bachillerato en las diferentes materias de la especialidad de Ciencias Sociales<sup>224</sup>, dado que, al utilizar diversos recursos tecnológicos en el aula, mostró su preocupación acerca de su posible efectividad y cómo garantizarla. Ante la imposibilidad de poder impartir docencia durante el curso escolar 2012/2013 y al no haber tenido la oportunidad de dar la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, orientada y guiada por su directora de tesis, se planteó la posibilidad de observar, como investigadora externa, la aplicación de la utilización de recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en la práctica docente, buscando la justificación de las explicaciones mediante entrevistas al profesor y los alumnos y la consulta de otros documentos, con la finalidad de establecer criterios de validez.

En un primer lugar y partiendo de los resultados extraídos de los cuestionarios elaborados durante la investigación realizada para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, en la que encontramos bastantes dificultades para la elaboración del comentario de la obra de arte, por parte de los alumnos de forma autónoma, se pensó en la posibilidad de aprovechar los beneficios del trabajo grupal entre iguales y la utilización de recursos tecnológicos como apoyo para aprender el procedimiento de análisis del elemento artístico, al tener en consideración las demandas de la sociedad tecnológica del siglo XXI y los postulados teóricos de los especialistas

---

<sup>222</sup> El modelo de investigación-acción parte de una preocupación temática, del planteamiento del problema real (Sabirón, 2006: 169).

<sup>223</sup> Dentro de la línea de investigación de “Análisis y evaluación de materiales didácticos en Ciencias Sociales” y con el título de: “*Aprendizaje de procedimientos en la asignatura de Historia del Arte, impartida en 2º de Bachillerato, a través de los libros de texto*”, Zaragoza, 2010.

<sup>224</sup> Geografía e Historia (1º y 2º ESO); Geografía (3º ESO); Historia (4ºESO); Historia Contemporánea (1ºBachillerato); Historia de España (2º de Bachillerato) y Geografía (2º de Bachillerato).



en la materia. La finalidad ha sido encontrar un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, de tal modo que el práctico se convierte en investigador, ya que nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución (Pérez ,2004:151).

Los partidarios de los métodos cualitativos de investigación social consideran que la investigación cualitativa es la única que puede proporcionar respuestas alejadas de la frialdad de las cifras y las estadísticas que permitan comprender en profundidad los fenómenos sociales (incluidos los referidos al ámbito educativo) y sus transformaciones <sup>225</sup> (Sandín, M. P, 2003). Las experiencias de las entrevistas con los profesores y alumnos de bachillerato efectuadas para el presente proyecto así lo confirman, ya que el uso exclusivo de cuestionarios cerrados, aún cuando contemplen un apartado de sugerencias abierto, constriñe más las respuestas del entrevistado que una entrevista en la que paulatinamente se va creando una relación de confianza y unas expectativas positivas referentes a los posibles resultados de la investigación y, en consecuencia, una mayor implicación de los informantes en el propio proyecto investigador. Pensando en el beneficio de la globalidad de la investigación se ha optado por incluir, no solo cuestionarios para los alumnos, sino también desarrollar una metodología cualitativa a través de una entrevista estructurada y en última instancia Cuestionario destinados a profesores de Geografía, Historia o Historia del Arte que han impartido docencia en 2º de Bachillerato en los últimos cinco cursos escolares, con la finalidad de establecer conclusiones más universales.

Se han seguido los criterios planteados por Blaxter (2008: 83)<sup>226</sup> para regir un proceso de investigación-acción, por lo que se inscribirá, en cierto modo, dentro de ella al pretender hallar unos criterios de calidad que permitan mejorar la elaboración y/o elección de recursos tecnológicos y su utilización en el aula de Historia de Arte de 2º de Bachillerato, tratando de obtener una mayor eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte y en concreto de la obra de Arte; objeto de estudio elegido. Y en segundo lugar, porque se plantea desde una lógica crítica y sobre todo comunicativa, “democrática”, en la que las observaciones y opiniones de los expertos, entre los cuales destacarán los docentes que imparten la asignatura de

---

<sup>225</sup>“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, M. P, 2003:23).

<sup>226</sup> Tratar a los individuos como miembros de grupos sociales, ser educativa, centrarse en el problema en un contexto, implicar intervención de cambio, tener por objeto la mejora y participación, ser proceso cíclico (vincular investigación- acción- evaluación); lograr implicación participante de los investigadores.

Historia del Arte en 2º de Bachillerato, actúan como informantes y facilitan después el acceso al campo, considerándose de gran importancia para el propio desarrollo de la investigación<sup>227</sup>.

### 3.5 MODELO DE INVESTIGACIÓN EN SU FASE PRINCIPAL: ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos (Pérez, 1994: 80) es un método de estudio, de formación e investigación. Un examen de un fenómeno específico o caso que puede ser seleccionado por ser intrínsecamente interesante y lo estudiamos para obtener la máxima comprensión del fenómeno, como en nuestra investigación. Para muchos autores, como Latorre (Citado en Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E., 1996), el estudio de casos es *“la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa”* ya que su proceso de indagación se caracteriza, precisamente, por la realización de un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de uno o varios casos en su contexto real. Pérez (1994:94-95), quien recoge los planteamientos de Merriam (1990: 91-93) cuando caracteriza el estudio de caso por recurrir a un examen detallado, comprensivo, sistemático e inductivo, indica las siguientes características:

- Es particularista: se centra en un caso o situación particular, importante por lo que puede revelar acerca del fenómeno sobre el que se interroga - *“esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria”*.
- Es descriptivo: su producto final es una descripción detallada y cualitativa del fenómeno estudiado.
- Es heurístico: proporciona información sobre el objeto de la indagación y la observación minuciosa del caso puede ampliar la visión del investigador y provocar un replanteamiento del propio trabajo y la consideración de nuevos factores que influyen en el fenómeno estudiado.

<sup>227</sup> Esquema gráfico de momentos de la investigación acción, según Carr y Kemmis(1988:197):

	RECONSTRUCTIVO	CONSTRUCTIVO
REFLEXIÓN INTERNA de la investigadora	4.Reflexión	1.planificación
PRÁCTICA en el contexto social	3.observación	2. acción

### Capítulo 3. Metodología y planificación

- Es inductivo: generalmente, aun cuando el investigador haya planteado hipótesis de trabajo previas al acceso al campo, éstas suelen ir replanteándose según van descubriéndose durante el estudio de campo nuevos factores que interactúan y crean relaciones, no tenidas en consideración previamente.

En función del propósito del estudio Stake (1998: 176) identifica tres modalidades diferentes:

- a) El estudio intrínseco de casos: estudio realizado sobre un caso particular porque es ese caso y no otro el que despierta el interés del investigador. No se selecciona el caso por lo que puede representar o por las posibles generalizaciones que posteriormente puedan hacerse sino por su valor en sí. No se busca generar una teoría, tan sólo comprender el fenómeno del caso en concreto.
- b) El estudio instrumental de casos: El caso escogido tiene un papel secundario, se selecciona para obtener una información mayor acerca de un fenómeno observado también en otros entornos. El caso es un instrumento para conseguir información.
- c) El estudio colectivo de casos. Se estudia un mismo fenómeno, que es el objeto de investigación, en varios casos representativos de manera intensiva en cada uno de ellos

En nuestra investigación hemos elegido el método del estudio de casos y lo hemos adaptado a las circunstancias específicas, al ser un modelo emergente. En un principio se planteó realizar un estudio colectivo de casos, pero, debido a circunstancias externas, incontrolables por parte de la investigadora, se ha reorientado el planteamiento, mediante un estudio intrínseco de caso inicial, cuyo principal protagonista es el docente que ha colaborado en nuestra investigación, ofreciéndonos un planteamiento novedoso en cuanto al trabajo de la obra de arte en el aula de 2º de Bachillerato centrado en la utilización de tres herramientas tecnológicas: audiovisuales, presentaciones multimedia y la wiki mediante escritura colaborativa y exposición de los comentarios de la obra de arte ante los otros compañeros. No obstante, al creer que los resultados no son lo idóneos que cabían esperar, hemos tratado de llevar a cabo una experiencia similar en cuanto al comentario de la obra de arte grupal y su posterior exposición apoyada en recursos tecnológicos en un instituto diferente y con alumnos que no tienen costumbre de trabajar con esta metodología, para conocer un punto de vista

distinto y establecer conclusiones, por lo tanto, esta fase principal de la investigación quedaría definida como un estudio instrumental de casos.

#### 3.5.1 ESTUDIO INTRÍNSECO DE CASO

En la fase principal del trabajo se ha realizado un estudio intrínseco de caso. Se ha tomado en consideración la aplicación por parte de un docente, con experiencia en la materia y en la utilización de recursos tecnológicos, de tres herramientas: audiovisuales, presentaciones multimedia y la wiki mediante escritura colaborativa por parte de los alumnos y exposición grupal del comentario de la obra de arte ante los compañeros, en el aula de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, de un centro de Educación Secundaria. Se ha realizado un primer estudio intrínseco de caso, acerca del “*Uso de herramientas tecnológicas (wiki, audiovisuales y presentaciones multimedia) en la clase de Historia del Arte de 2º de Bachillerato*”, porque la principal finalidad es investigar la particularidad de este caso singular (Simons, 2011: 20).

Los estudios de caso son la mejor estrategia al plantear las preguntas de “cómo” y “porqué” y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real (Simons, 2011:50-56). En nuestra investigación, nos hemos preguntado cómo se ejercita el procedimiento de la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte mediante el uso de nuevas tecnologías (centrándonos en las tres principales herramientas utilizadas por el profesor colaborador: wikis, audiovisuales y recursos multimedia) y por qué se elige este modelo, siempre teniendo en consideración que la dotación de infraestructuras y el reducido número de alumnos, facilita en gran medida dicho proceso. Respecto a la actualidad del fenómeno, podremos decir que el estudio de caso ha sido desarrollado en el curso escolar 2012/2013, sin embargo, el docente, que imparte la asignatura de Historia del Arte en 2º de Bachillerato, lo lleva haciendo desde hace unos años, contando con experiencia en la materia, formación en didáctica y aplicación de las nuevas tecnologías en el aula.

Simons (2011:50-56) indica la necesidad de definir el caso; formular en qué se va a centrar la investigación, teniendo en consideración los límites. En nuestro “estudio de caso” nos hemos centrado en la aplicación didáctica de los recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, sirviéndonos de las pertinentes técnicas para conocer la justificación del docente al utilizar cada uno de los procedimientos, así como su efectividad y atractivo, gracias a la participación de los alumnos. No obstante, dicha actuación estará

### Capítulo 3. Metodología y planificación

plenamente condicionada por el currículo, y por la prueba de acceso a la universidad a la que son sometidos los alumnos al finalizar el curso; algo útil para generalizar, dado que en todos los centros educativos de la comunidad, se deberán cumplir los mínimos determinados para superar la selectividad. En cuanto al contexto es un Instituto de Educación Secundaria, situado en otra localidad, por lo tanto, nos hemos desplazado durante el desarrollo de una unidad didáctica hasta el centro para poder observar “in situ” la puesta en práctica de la metodología.

Los protagonistas han sido tanto los once alumnos, como el profesor, siempre tratados con la máxima confidencialidad y garantizando su anonimato, tras gestionar los permisos pertinentes para el acceso al campo de investigación. Gracias a su participación, hemos podido comprobar las ventajas e inconvenientes de la utilización de las nuevas tecnologías en el aula y, en concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la obra de arte. La finalidad de estudiar a las personas es comprender cómo contribuyen a la interpretación, la experiencia y las acciones de una persona o unas personas, por ello, es posible que necesitemos documentar algo de la biografía profesional y personal de una persona. Es decir, conociendo ciertos datos biográficos, como el rol, edad o experiencia anterior sirven para el muestreo y posterior análisis. En nuestro estudio, tiene mucha influencia la disposición del docente en la utilización de los distintos procedimientos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, dado que no es algo que se realice en todas ocasiones (Simons, 2011:105-118).

A pesar del peligro de la subjetividad, incertidumbre y la complejidad, hay ciertos mitos, acerca del estudio de caso, que Simons (2011:224-236) trata de desterrar. En su mayor parte, la indagación cualitativa (incluido el estudio de caso), se ocupa de fenómenos que se experimentan de forma subjetiva. Desechar estas investigaciones por demasiado subjetivas es inadecuado, porque son estudios que documentan y analizan problemas mediante formas subjetivas de conocimiento, para conseguir percibir su esencia y comprenderlos. La subjetividad no es algo que podamos evitar, cualquiera que sea el método adoptado, aunque sea más visible en la investigación cualitativa, donde las personas, incluido el investigador, son parte inherente del caso, del mismo modo que los juicios u opiniones manifestadas, de ahí la necesidad de reconocer cuándo la subjetividad ayuda a percibir y comprender y cuándo puede ser un posible sesgo. En este último caso, hemos de documentar los procedimientos adoptados para impedir que esos sesgos distorsionen las conclusiones.

Acerca de la dificultad de generalizar a partir de un estudio de caso, lo deseable sería demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos o utilizadas por otros (Simons 2011:229). En nuestra investigación, hemos tratado de probar las conclusiones obtenidas en el primer estudio de caso con una segunda intervención en otro estudio de caso, así como mediante cuestionarios realizados a profesores de Geografía, Historia e Historia del Arte, a nivel nacional. Hay distintas justificaciones acerca de generar teoría mediante un estudio de caso y modos para generar teoría<sup>228</sup>, la cuestión es elegir la que más se adapte a nuestras necesidades, para comprender el proceso y contexto e interpretar con precisión el significado de las conclusiones. Además, si se realiza un análisis cruzado de varios estudios de caso, como vamos a hacer nosotros, se pueden generar patrones y asuntos de relevancia y en tercer lugar, con el auge de la tecnología informática, es posible reunir y analizar conjuntos de datos a gran escala (cuantitativos y cualitativos), promoviendo la comprensión colectiva y la conexión con los contextos y finalmente, la lectura e inmersión en el propio caso, tienen mucho valor, destacando la necesidad de contar con datos de calidad, así como explicaciones e interpretaciones (Simons, 2011:224-236).

#### 3.5.2 ESTUDIO INSTRUMENTAL DE CASO

En contraposición el primer estudio intrínseco de caso comentado y teniendo en cuenta la selección de un caso particular, hemos optado por continuar nuestra investigación mediante un segundo estudio instrumental de caso, dado que el caso como tal tiene un papel secundario y ha sido escogido para conseguir más información de lo observado en el primer estudio de caso, pero con las diferencias existentes del entorno, el planteamiento de la materia por parte del profesor y el hecho de que los alumnos no habían trabajado hasta el momento con una metodología similar. A pesar de la dificultad para generalizar, hemos tratado de demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos o utilizadas por otros (Simons 2011:229).

En el primer estudio intrínseco de caso, nos ha resultado muy interesante la metodología de trabajo de la obra de arte mediante recursos tecnológicos y especialmente escritura colaborativa y exposición grupal de los comentarios por parte de los alumnos. No obstante, creyendo que los resultados no han sido lo deseables que cabría esperar, posiblemente por las

---

<sup>228</sup> La teoría fundamentada (el más utilizado) construida desde el fundamento, desde la base (los datos) y somos nosotros quienes codificamos y clasificamos los datos, hacemos conexiones, generamos conceptos y construimos la teoría; aunque también podemos generar teoría mediante el análisis cruzado de datos, la construcción de teoría acumulativa a partir de los casos, o la generación de una teoría del propio caso.

características del grupo y la falta de motivación general, mediante el segundo estudio de caso se ha tratado de buscar una aplicación similar, en cuanto a la elaboración del comentario de la obra de arte en grupos y la exposición por parte de los alumnos, apoyada en recursos tecnológicos, pero con diferente planteamiento, al no destinarse tiempo en el aula para la elaboración de los comentarios de la obra de arte, teniendo que realizarse como tareas fuera del aula, ni utilizarse ninguna herramienta colaborativa, como fue la wiki en el primer estudio de caso o podría haber sido un blog, ed-modo...

Es decir, siguiendo las indicaciones de Simons (2011:50-56), hemos definido el caso para centrar nuestra investigación, teniendo en consideración los límites, aunque volvemos a reincidir en que el currículo y la prueba de selectividad condicionan la materia a impartir y por lo tanto el tiempo disponible. Desde el principio los alumnos, principales protagonistas de nuestro segundo estudio de caso, han sido partícipes de la necesidad de realizar y exponer un buen comentario de la obra de arte en grupos. Para la exposición, conocían la posibilidad de servirse de una presentación multimedia o al menos con la imagen de la obra de arte a comentar, proyectada ante el resto de compañeros, así como un guión (lo cual implica que las infraestructuras del centro también son las adecuadas).

Siendo conscientes de que corríamos el riesgo de que los alumnos se repartiesen una obra de arte para cada uno de los integrantes del grupo, del mismo modo que en el primer estudio de caso, los alumnos no sabían la obra a explicar al resto de compañeros, con lo cual, deberían haber trabajado las tres obras, o al menos en teoría, para realizar el comentario mejor, algo constatado en la observación no participativa de las exposiciones, ya que cada uno de los alumnos ha ido aportando datos en relación al comentario de la obra de arte. Para este planteamiento, además del primer estudio desarrollado, nos ha servido como punto de referencia las indicaciones de Tejera (2011), al plantear el interés de que los alumnos sean partícipes de la elaboración de trabajos en formato de presentaciones multimedia en soporte digital, en programa PowerPoint o Impress y los expongan en clase, siguiendo un esquema para ordenar la información y sirviéndose del ordenador conectado al cañón. Se considera este trabajo formativo en el ámbito de los contenidos histórico-artísticos, en el trabajo con las TIC, y para aprender a trabajar de forma cooperativa, al ser un trabajo en grupos de dos o tres personas (en nuestros casos, han sido de tres personas).

### 3.6 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE DATOS

#### 3.6.1 CUESTIONARIOS

El cuestionario (Barroso, Cabero, 2010:38-61), definido como “*técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir*”, es uno de los instrumentos más ampliamente utilizado en la investigación educativa en general, debido a su facilidad de aplicación y la cantidad y variedad de datos que puede proporcionar, al consistir en la realización de un conjunto más o menos amplio de preguntas que son consideradas relevantes por el investigador, según las características o variables objeto de estudio (qué hacen, opinan o piensan los encuestados). En la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, es uno de los instrumentos usados para la identificación de conocimientos previos o representaciones que poseen las personas alrededor de un concepto o hecho social.

##### 3.6.1.1 TIPOLOGÍAS DE CUESTIONARIOS

En primer lugar, nos hemos servido de los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados en el trabajo conducente a la adquisición del Diploma de Estudios Avanzados, extrayendo únicamente las informaciones relativas a la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y de la obra de arte, para acercarnos a las opiniones de profesores y alumnos de 2º de Bachillerato acerca del objeto histórico-artístico y su enseñanza-aprendizaje, contar con una base y poder ser más concretos en nuestras posteriores preguntas. Por lo tanto, hemos descartado algunos asuntos menos interesantes para nuestra investigación, relativos a los libros de texto de Historia del arte, objeto de estudio de nuestro DEA. Las preguntas de dichos cuestionarios, cuyos enunciados se pueden consultar en los anexos I y II, están planteadas tanto mediante *escala de Lickert* como con preguntas abiertas o simplemente con la finalidad de responder de forma positiva y negativa.

En segundo lugar, hemos realizado un cuestionario<sup>229</sup> destinado a profesorado de ciencias sociales (geografía, historia o historia del arte) que imparta o haya impartido clases en 2º de Bachillerato en los últimos cinco cursos académicos. Para su realización, se han tenido en

---

<sup>229</sup> Teniendo en consideración las precauciones advertidas por Barroso y Cabero (2010:38-61) y Alaminos y Castejón (2006: 84-94).



consideración las precauciones advertidas por Barroso y Cabero (2010:38-61) y Alaminos y Castejón (2006: 84-94). El nuevo cuestionario revisado<sup>230</sup> (ver anexo IX) consta de preguntas cerradas, algunas elaboradas según la escala de Lickert y otras de elección múltiple, más convenientes que las preguntas abiertas para nuestros objetivos de investigación, siendo conscientes de sus inconvenientes, como la dificultad al contestar y analizar y teniendo en consideración tanto las afirmaciones de los protagonistas de nuestros estudios de caso, como de los expertos en la materia. No obstante, en bastantes de las preguntas se ha dado de opción de añadir libremente aquellos aspectos de interés, mediante la opción “Otro”, existiendo la posibilidad de puntualizar la respuesta.

La codificación de la clasificación de las respuestas, ha sido realizada sabiendo que en dicho proceso es preciso prescindir de los detalles y matices de la información que facilitó el entrevistado e incluso puede darse alguna confusión sobre lo que el entrevistado quiso realmente decir (Alaminos y Castejón, 2006:84-94). La finalidad en última instancia ha sido interrelacionar las conclusiones establecidas mediante el análisis de los resultados con los dos estudios de caso, tanto en el primero, en el que se trabaja la escritura cooperativa mediante la wiki, apoyando las explicaciones con presentaciones multimedia y recursos audiovisuales, como en el segundo caso en el que se ha vuelto a probar la metodología de trabajar el comentario de la obra de arte mediante escritura colaborativa y exposición con posterioridad de las conclusiones, apoyado en presentaciones multimedia.

Es decir, el cuestionario constituye un complemento de interés para la información cualitativa derivada de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos, ya que algunos de estos datos pueden ser cuantificables, como es el grado de satisfacción a través de escalas Lickert, porque la información recogida a través de los cuestionarios debe ser cotejada y contrastada con informaciones provenientes de otras técnicas de recogida de información (Barroso, Cabero, 2010:38-61). Entre las ventajas del cuestionario<sup>231</sup>, destacaremos su posibilidad de ser aplicado a un conjunto amplio de sujetos<sup>232</sup>, y a multitud de variables y temas, con un coste económico no excesivo, implicando un ahorro de tiempo, especialmente si es aplicado en formato

---

<sup>230</sup> Validado por profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, con al menos diez años de experiencia docente, cuyos principales comentarios han estado relacionados con la correcta redacción de las preguntas y al amplio número de opciones presentadas para algunas cuestiones. No obstante, en última instancia se ha indicado la validez de las mismas, siempre y cuando se adecúen a los objetivos de la tesis.

<sup>231</sup> Según Lukas y Santiago, 2004; citado en Barroso, Cabero, 2010:38-61

<sup>232</sup> Como en nuestro caso, ya que al ser realizado en formato electrónico, mediante las posibilidades disponibles en Google Docs Formularios, ha sido posible enviarlo a nivel nacional, mediante Clfo en Red y gracias a la amabilidad de Diego Sobrino, así como a otros contactos de la doctorando.

### Capítulo 3. Metodología y planificación

electrónico, como ha sido nuestro caso. Además, no es necesario que los aplicadores del cuestionario conozcan a fondo la evaluación que se está llevando a cabo, por lo que puede utilizarse personal ajeno a la propia evaluación y no es necesario que las personas que lo aplican pasen por un proceso laborioso de formación, algo que permite mayor normalización y estandarización de la situación. Del mismo modo, se elimina la interacción sujeto-entrevistador y las limitaciones que ello conlleva, es posible su aplicación en una zona geográficamente extensa con un coste moderado y se pueden asegurar el anonimato.

Sin embargo, entre sus limitaciones, señalaremos la necesidad de cotejar y contrastar la información con otras técnicas de recogida de información, ya que existen diferentes fuentes de sesgos que pueden afectar a la calidad de la información recogida. En segundo lugar, las preguntas deben ser planteadas previamente y tener un significado unívoco para los sujetos que contestan, aspecto difícil de conseguir en muchas ocasiones y la información obtenida es superficial, es decir, no permite la posibilidad de profundizar en las respuestas de los sujetos; por ello, nosotros hemos tomado las informaciones extraídas en el trabajo de investigación conducente a la consecución del Diploma de Estudios Avanzados como punto de partida para conocer, grosso modo, la valoración realizada por alumnos y profesores acerca de la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, de modo genérico. Por otro lado, si el cuestionario es enviado por correo para su contestación (aunque no es nuestro caso), la pérdida de cuestionarios es muy importante y el porcentaje de preguntas no contestadas, es en ocasiones excesivamente elevado.

Dado que su análisis requiere bastante tiempo, se necesita preparación y conocimiento previo del objeto de estudio y del instrumento para elaborar preguntas claras y relevantes. Considerando la dificultad existente a la hora de formular preguntas que realmente exploren en profundidad los aspectos que pretendemos conocer, deberemos tener en cuenta que, en parte, su eficacia va a depender de las personas que contesten el cuestionario, por ello, es recomendable un tamaño adecuado, de manera que permita alcanzar los objetivos para los que se desea utilizar, y que no produzca cansancio y fatiga a la persona que lo cumplimenta, por ello, en nuestro cuestionario se ha indicado la duración de unos 10 minutos, advirtiendo de que algunas cuestiones podrían resultar más costosas en su resolución y se ha avisado de la existencia de 24 cuestiones.

Por otro lado, se advierte también de la necesidad de tener en cuenta distintos aspectos, en la construcción y formulación de las preguntas que hemos tenido en consideración para la elaboración de nuestro cuestionario: formulación clara, comprensible y breve y que no induzca

la contestación, que su dificultad venga de lo que debe ser contestado y no de la comprensión de lo que se demanda, además, se debe referir a un único aspecto y vigilar la tendencia a formulaciones negativas, tratando de redactar tendencias neutras, tener en cuenta que en su construcción se pueden incorporar preguntas de diferentes tipologías<sup>233</sup> y es necesario realizar una presentación, donde se exprese con claridad los objetivos que se persiguen, y se anime al encuestado a contestar con sinceridad (Barroso, Cabero, 2010:38-61).

#### **3.6.1.2 ELECCIÓN DE INFORMANTES**

En primer lugar, nos hemos servido de los resultados obtenidos al realizar el Diploma de Estudios Avanzados, extrayendo las informaciones relativas a la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y de la obra de arte, de los cuestionarios realizados a seis profesores de Historia del Arte y setenta y seis alumnos de 2º de Bachillerato, de cinco centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comunidad Autónoma de Aragón, teniendo en consideración sólo los aspectos interesantes, para acercarnos a las opiniones de profesores y alumnos de 2º de Bachillerato acerca de la obra de arte y su enseñanza-aprendizaje, contar con una base y poder ser más concretos en nuestras posteriores preguntas. Por lo tanto, hemos descartado algunos asuntos menos interesantes para nuestra investigación, relativos a los libros de texto de Historia del arte, objeto de estudio de nuestro DEA.

En segundo lugar y centrándonos en las necesidades concretas detectadas con posterioridad a la presentación del Plan de Investigación, se ha realizado un cuestionario<sup>234</sup>, destinado a Profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia o Historia del arte) que imparta o haya impartido clases en 2º de Bachillerato en los últimos cinco cursos académicos, cuyo objetivo ha sido conocer la valoración de los resultados de la utilización de las TIC en las clases de Historia del Arte y en particular su potencialidad para facilitar el procedimiento del comentario de la obra de arte, con la finalidad de obtener una clasificación de ventajas e inconvenientes, así como conocer otros aspectos relacionados con la materia y el curso escolar en el que se imparte: 2º de Bachillerato; al detectar la necesidad de contar con un instrumento fiable para poder determinar si la utilización de recursos tecnológicos tienen impacto en la actitud y satisfacción del alumnado respecto a la utilización de nuevas tecnologías en el aprendizaje de la obra de arte y especialmente para tener en consideración el punto de vista de quienes imparten la materia.

---

<sup>233</sup> Elección múltiple, escalas de valoraciones, con construcción tipo Likert...

<sup>234</sup> Teniendo en consideración las precauciones advertidas por Barroso y Cabero (2010:38-61) y Alaminos y Castejón (2006: 84-94).

En el segundo cuestionario destinado a profesorado de Ciencias Sociales se ha optado por hacer extensible la encuesta a profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte, dado que en la práctica docente el acceso a la función pública está abierto a profesionales de las tres carreras universitarias y por lo tanto, sin importar la formación precedente, cada uno de los especialistas podrán impartir e imparten las distintas materias en cualquier curso escolar, en función de las necesidades concretas, con lo cual, resulta significativo conocer la perspectiva de trabajo de estos profesionales. Además, en segundo lugar, al ampliar los destinatarios a profesorado que imparta o haya impartido en 2º de Bachillerato en los últimos cursos académicos se ha conseguido un número mayor de informantes y por lo tanto, la muestra podrá adquirir más validez.

Para hacer llegar el cuestionario a un número considerable de profesorado, se ha optado, por un lado, por utilizar el envío del enlace mediante correo electrónico a contactos conocidos por la investigadora con los que ha compartido centro de trabajo en cursos anteriores, así como solicitándoles del mismo modo, la extensión del cuestionario a otros compañeros de departamento que se adecuasen al perfil solicitado. Por otro lado, se ha contado con la colaboración de Diego Sobrino, a través de la plataforma de Clío en Red, quien ha compartido a nivel nacional el cuestionario a completar a los integrantes de la comunidad, solicitando y animando a su participación. El resultado ha sido la consecución de un número considerable de respuestas (concretamente ochenta y cuatro), lo cual nos permite acercarnos a la perspectiva, en general, de los docentes en lo que se refiere a la disponibilidad de recursos tecnológicos en el centro, su utilización en el aula, etcétera.

#### **3.6.1.3 GUIÓN DE CUESTIONARIOS A PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES (GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE) DE 2º DE BACHILLERATO.**

La elaboración y diseño del cuestionario ha sido realizado en función de las necesidades concretas del objeto de estudio (Anexo IX). En primer lugar, se ha realizado una introducción agradeciendo la colaboración, informando de la garantía del anonimato y explicando el público a quien va dirigida la muestra y los objetivos planteados en la elaboración de la encuesta. Del mismo modo, se advierte de la duración aproximada de la realización del cuestionario y la variedad de tiempo a invertir en la resolución de diversas preguntas. A continuación, se incluye un apartado de elección múltiple destinado a conocer el perfil exacto de los participantes en la muestra, a través de la especificación mediante respuestas de opción múltiple de los datos

### Capítulo 3. Metodología y planificación

personales y profesionales: edad, años de docencia o la situación administrativa; seguido de la dotación tecnológica del centro y la posibilidad de contar con los recursos necesarios en el aula de 2º de Bachillerato, optando en este caso por respuestas elaboradas mediante *escala Lickert*.

Para centrarnos en los recursos tecnológicos, alternando preguntas en las que se solicita la respuesta en relación con la *escala Lickert* y dando la opción de puntualizar, en el caso en el que se responda positivamente. Las preguntas van dirigidas a conocer si el encuestado o encuestada utiliza recursos tecnológicos para impartir la materia, cuáles prefiere utilizar y si se encarga de realizarlos personalmente o prefiere optar por recursos elaborados por otros docentes o especialistas. En segundo lugar, la finalidad es conocer el porqué de la utilización de estos recursos y poder enumerar sus ventajas e inconvenientes. Para ello, se han especificado algunas preguntas de opción múltiple e incluyendo la opción a completar “Otro”, en relación a la utilización de nuevas tecnologías para impartir la historia del arte, a modo general, con sus ventajas e inconvenientes, la atracción de los mismos para los alumnos y cuáles son los recursos, a su modo de ver, más apreciados (según *escala Lickert*.) y nos hemos centrado en los recursos observados en nuestros estudios de caso, especialmente: presentaciones multimedia y recursos audiovisuales.

En última instancia, nos hemos interesado por la concepción que tienen los docentes acerca de las preferencias de los alumnos acerca del trabajo grupal y cuál es su opinión al respecto y de las posibilidades de los alumnos para la realización de una exposición oral ordenada ante los compañeros, solicitando concretar, si creen que tienen dificultades, cuáles son. Finalmente, se han tratado de verificar los condicionantes posibles para la historia del arte de 2º de Bachillerato, atendiendo a la Prueba de Acceso a la Universidad, como primer aspecto determinante y continuando con cuestiones relativas al planteamiento de actividades extraescolares, su utilidad y qué puede condicionar su planteamiento; seguidos de las nociones recibidas por los alumnos en relación a la materia, durante la Educación Secundaria Obligatoria y finalmente, se ha querido conocer la metodología utilizada por los docentes para impartir su materia en 2º de Bachillerato.

### 3.6.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA. CUADERNO DE OBSERVACIÓN

Mediante las gestiones desarrolladas por la Universidad de Zaragoza y la amabilidad y disposición del docente, con el cual he podido desarrollar el estudio intrínseco de caso, he tenido la posibilidad de acceder a sus clases de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato, impartidas en un Instituto de Educación Secundaria. Del mismo modo, también he podido acceder al aula en el segundo estudio instrumental de caso, gracias a la disposición y amabilidad del segundo docente, al que debo agradecer su esfuerzo al modificar su planteamiento inicial de la materia, para poder insertar mi propuesta metodológica en el aula. Se ha utilizado la técnica de “la observación sistematizada no participativa”, documentada en el cuaderno de observación para anotar los datos significativos y a través de un instrumento diseñado específicamente para valorar la exposición del comentario de la obra de arte por parte de los alumnos (ver Anexo IV), así como una grabadora para poder revisar las informaciones con más detenimiento.

La observación es, para la didáctica de las ciencias sociales uno de los instrumentos con mayor potencial informativo, ya que no es suficiente quedarse con el nivel de oralidad, al ser relevante visualizar a nivel del aula y de los posibles grupos de trabajo, lo que sucede con la interacción entre las personas y los recursos didácticos. En este sentido, “*la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce*”<sup>235</sup> (González, 2010: 172). Asumida de esta manera, la observación puede proporcionar una representación del contexto de la investigación y de los hechos sociales relevantes. En la actividad cotidiana, el docente se encuentra de manera constante con una amplia variedad y cantidad interesante de hechos (materiales y no materiales), los cuales generan interés investigativo para la didáctica de las ciencias sociales (González, 2010: 168).

Se ha podido conocer mejor el contexto de intervención y adaptar las técnicas de investigación a los “estudios de casos” elegidos y ser capaces de realizar unas preguntas de investigación adecuadas. Tras observar el desarrollo de la unidad didáctica del Renacimiento (durante 10 sesiones, entre febrero y marzo) y una vez hecho el examen, teniendo en consideración que lo observado fue un factor fundamental, junto con las explicaciones e informaciones facilitadas por el profesor, hemos diseñado la entrevista grupal realizada a los alumnos y la entrevista en profundidad al profesor, en el primer estudio de caso, mientras que para el segundo, hemos esperado también a poder acceder a la observación para adaptar las cuestiones planteadas en el primer estudio de caso a las necesidades concretas del estudio

---

<sup>235</sup> Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología en investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe, citado en González, 2010: 172.

instrumental, porque, como indica Simons ( 2011) y Taylor y Bogdan (1992:32-33), hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas.

La observación es una de las técnicas de recogida de información más antigua y a su vez más empleada. Adquiere su carácter científico, según Anguera (Barroso, Cabero, 2010:162-181), cuando lo observado forma parte de los objetivos formulados en la investigación, como en nuestro caso, nuestra finalidad ha sido conocer los métodos y recursos tecnológicos utilizados para la impartición de la asignatura de Historia del Arte, prestando especial atención a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, mediante escritura colaborativa y posterior explicación del fenómeno artístico, por parte de los alumnos, apoyada en recursos tecnológicos, así como las ventajas e inconvenientes de cada método y comprobar si dicha experiencia resulta motivadora para los alumnos, con la finalidad de elaborar una guía de pautas para poner en práctica la utilización de los recursos tecnológicos para impartir la asignatura de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato.

Antes de decidir utilizar la técnica de la observación, hemos tenido en consideración sus ventajas e inconvenientes (Barroso, Cabero, 2010:162-181). Entre sus ventajas: permite obtener la información como sucede y muchos comportamientos y situaciones que pasan desapercibidos para los evaluados suelen ser percibidos por el observador. Requiere una participación pasiva de los sujetos evaluados, ya que lo único que deben hacer es continuar con sus acciones habituales y proporciona información sobre aspectos de la vida escolar que no pueden ser obtenidos por otros medios. Sin embargo, la posibilidad práctica de realizar la observación está limitada a la duración de los sucesos o al contexto en el que tienen lugar y muchas veces no se puede observar una conducta o fenómeno interesante debido a su inaccesibilidad. La observación por sí misma proporciona únicamente una visión parcial de la conducta, porque percibimos la conducta, pero no las razones y aun el observador más experto filtra la realidad en función de su percepción y por último, la observación necesita muchos recursos humanos y tiempo para la recogida de información.

La investigación se debe planear con antelación, proporcionando relaciones y estando sujeta a comprobaciones y controles de validez y fiabilidad (Barroso, Cabero, 2010:162-181). Nosotros, una vez conocido el estado de la cuestión acerca de la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte y los recursos tecnológicos que se puede o suelen utilizar, nos hemos puesto en contacto con el profesor, estableciendo con dos meses y medio de antelación nuestra visita al centro, para disponer del tiempo oportuno para poder seguir el protocolo indicado en estos casos, en lo que se refiere a las peticiones de autorización de observación en el aula y la realización de entrevistas a los sujetos participantes. Se han efectuado dos solicitudes; la

primera dirigida a la Dirección del Centro y la segunda a los padres de los alumnos, explicando cómo se iba a desarrollar el proceso. A partir de estos primeros pasos, el profesor nos indicó cuándo podía ser buen momento para la observación, coincidiendo con la programación de un cambio de metodología en la unidad didáctica.

Para el segundo estudio de caso, los trámites han sido más sencillos, al ser el centro de trabajo de la investigadora. Las conversaciones iniciales han sido realizadas de modo informal y, cuando el profesor lo ha considerado oportuno, ha mostrado las fechas en las que podría disponer de tiempo para realizar la propuesta metodológica planteada, tras llevar a cabo una entrevista informal. Una vez comunicado el trabajo a realizar a los alumnos y fijado el día para acceder a observar la primera de las presentaciones realizadas, se ha registrado la carta de solicitud de autorización por parte de la directora de tesis. Para la grabación de las entrevistas, el proceso ha sido más sencillo, dado que en este instituto, los padres o tutores legales de los alumnos rellenan un documento a comienzo de curso autorizando para que su hijo/a sea grabado o aparezca su imagen en cualquier aspecto vinculado con el centro.

Una vez en el campo de estudio, se han tratado de observar las reacciones de cada uno de los alumnos, anotando todo, desde el principio hasta el final (Simons, 2011:85-90), prestando especial atención al desarrollo de la clase, a los recursos tecnológicos utilizados y el modo de utilización, al grado de implicación por parte de los alumnos y la recepción de las informaciones y la posible efectividad de los recursos y, una vez terminada la observación de cada clase, hemos revisado la grabación, para poder completar las anotaciones realizadas. La finalidad es componer una “imagen” completa del escenario, que no se puede conseguir con solo hablar con las personas, porque es una “descripción rica”, y base para un posterior análisis e interpretación. Para tratar de verificar la validez de nuestras conclusiones obtenidas en la observación, hemos realizado una entrevista grupal a los alumnos y otra individual al profesor, porque las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas, en el primer estudio de caso y en el segundo, hemos realizado una entrevista grupal por cada grupo de alumnos. La finalidad ha sido reforzar la validez mediante las informaciones recogidas.

En un proceso de observación podemos distinguir diferentes elementos, que lógicamente condicionarán la calidad de los resultados obtenidos: el observador, en nuestro caso la investigadora, que, al haber desarrollado su actividad como docente en diferentes centros de Educación Secundaria de la comunidad autónoma de Aragón, ha podido conocer la normativa e infraestructuras de diversos institutos, las características e inquietudes de los alumnos; el objeto de observación o cómo se ejecuta el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, gracias a las nuevas tecnologías. En nuestro estudio nos hemos servido de una grabadora para



poder retomar lo observado con más detenimiento y completar las informaciones anotadas en el cuaderno de notas.

Por otro lado, el clima del aula ha influido positivamente en las condiciones de la observación. Nos hemos encontrado con dos grupo pequeños de once alumnos, cinco de ellos del bachillerato de Ciencias y otros seis de Humanidades, en el primero de los estudios de caso y quince alumnos en el segundo. Igualmente, la dotación de infraestructuras adecuadas<sup>236</sup>, permiten la utilización de recursos tecnológicos. Y, por último, el sistema de conocimientos relacionados con la finalidad de las observaciones y las interpretaciones resultantes, porque se han establecido unos aspectos base a tener en consideración; en primer lugar, el desarrollo de la clase, el modo de utilización de los recursos tecnológicos, el grado de implicación por parte de los alumnos, la recepción de las informaciones y la posible efectividad de los recursos, o de la metodología con la que se ha trabajado. Es decir, es un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema (Barroso, Cabero, 2010:162-181).

En consecuencia, hemos tratado de seguir los pasos oportunos, partiendo de establecer la finalidad y los objetivos de la investigación, es decir, conocer cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte utilizando recursos tecnológicos. En nuestro primer estudio de caso, nos hemos centrado en los recursos utilizados por el profesor y los alumnos: la wiki, el audiovisual (la mayoría de youtube) y las presentaciones power point o la exposición del comentario histórico-artístico por los alumnos y en el segundo, en la realización y exposición del comentario de la obra de arte de los diferentes grupos y su opinión de los recursos o metodología a utilizar. En segundo lugar, hemos prestado especial atención a los comportamientos de los alumnos, al trabajar con los recursos, e incluso se ha tomado nota exhaustiva de sus reacciones. Con anterioridad se había establecido un sistema de registro de las observaciones para establecer, no obstante, “in situ” se han añadido nuevos “ítems” para completar la información extraída.

---

<sup>236</sup> A pesar de que el centro, en un principio, no se acogió al programa Escuela 2.0, se han incorporado recursos tecnológicos (mini-portátiles) sobrantes del programa, puestos en funcionamiento, dotándolos de otros elementos (altavoces y proyector en las aulas y acceso a Internet).

En quinto lugar, se ha procedido a temporalizar la observación durante las siguientes fechas:

• **PRIMER ESTUDIO DE CASO**

AÑO 2012 / 2013																																
Septiembre							Octubre							Noviembre							Diciembre											
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D					
					1	2	1	2	3	4	5	6	7	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9					
3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16					
17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23					
24	25	26	27	28	29	30	29	30	31					26	27	28	29	30			24	25	26	27	28	29	30					
																										31						
Enero							Febrero							Marzo							Abril											
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D					
					1	2					1	2	3						1	2	3	1	2	3	4	5	6	7				
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14					
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21					
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28					
28	29	30	31				25	26	27	28				25	26	27	28	29	30	31	29	30										
Mayo							Junio							<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Martes 19 de marzo de 2013</li> <li>❖ Miércoles 20 de marzo de 2013</li> <li>❖ Jueves 21 de marzo de 2013</li> <li>❖ Lunes 25 de marzo de 2013</li> <li>❖ Martes 26 de marzo de 2013</li> <li>❖ Miércoles 27 de marzo de 2013</li> <li>❖ Lunes 8 de abril de 2013</li> <li>❖ Martes 9 de abril de 2013</li> <li>❖ Miércoles 10 de abril de 2013</li> <li>❖ Jueves 11 de abril de 2013</li> </ul>																		
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D																			
			1	2	3	4	5						1															2				
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9																			
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16																			
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23																			
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30																			

• **SEGUNDO ESTUDIO DE CASO**

AÑO 2014 / 2015																												
SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE							DICIEMBRE							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4	5						1	2	1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	
29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31					
ENERO							FEBRERO							MARZO							ABRIL							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
				1	2	3	4							1							1	1	2	3	4	5	6	7
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30					
														30	31													
MAYO							JUNIO							<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Viernes 6 de febrero de 2015</li> <li>❖ Jueves 12 de febrero de 2015</li> <li>❖ Lunes 16 de marzo de 2015</li> <li>❖ Jueves 19 de marzo de 2015</li> <li>❖ Martes 24 de marzo de 2015</li> </ul>														
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D															
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7															
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14															
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21															
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28															
25	26	27	28	29	30	31	29	30																				

Después, se han tratado de obtener ciertos índices de fiabilidad y validez tratando de verificar las conclusiones establecidas mediante las preguntas planteadas tanto a los alumnos, en la entrevista grupal de ambos estudios de caso, como al profesor, en las dos entrevistas en profundidad realizadas en el primero de los estudios de caso (Barroso, Cabero, 2010:162-181). Gracias al conocimiento de ciertas informaciones, especialmente por las facilidades dadas por ambos docentes y a la observación de la forma de interactuar entre los alumnos y de exponer el comentario histórico-artístico grupal, utilizando en el aula las herramientas tecnológicas, así como sus reacciones, hemos podido comprender las relaciones de la “experiencia vivida” de las personas en determinadas situaciones y contextos y mejorar las preguntas planteadas en un principio, por la necesidad de adaptar las técnicas e ir rectificando, si es necesario, conforme se avanza en la investigación (Simons, 2011:94-95).

#### 3.6.3 REVISIÓN DOCUMENTAL

Otro de los instrumentos empleados en la investigación en didáctica de las ciencias sociales es la revisión de documentos, para tener un conocimiento del contexto de actuación, mediante el currículo, la programación, las pautas determinadas para la prueba de acceso a la Universidad, el análisis de manuales escolares, etcétera. En el primer estudio de caso utilizan como referencia, acompañado de otros materiales<sup>237</sup>, el libro de la editorial Vicens Vives y en el segundo estudio de caso, el de Santillana (analizados ambos en el trabajo de DEA), y los recursos utilizados por el docente del primer estudio de caso: la Wiki, los audiovisuales y las presentaciones multimedia (González, 2010: 172). Las fuentes documentales<sup>238</sup>, “*son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen un conjunto de prácticas de una cultura y la indagación se puede completar con la interpretación o el uso real que hace el profesorado de los mismos, en la práctica en el aula*”.

En la investigación con estudio de caso, el análisis formal de documentos se suele utilizar menos que la entrevista y la observación, y es posible que no se haya explotado todo su potencial de dar mayor profundidad al caso. Puede parecer un método menos relevante si estudiamos una clase, o un grupo<sup>239</sup>, pero el análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso,

---

<sup>237</sup> Como los apuntes de la profesora Josefina Sánchez

<sup>238</sup> Como dice Goetz y LeCompte (1988) “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Madrid: Morata, citado en (González, 2010: 172).

<sup>239</sup> Al analizar tablas de resultados de exámenes podemos encontrar patrones de comportamiento, por ejemplo

y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos (Simons, 2011:97-98). En nuestros estudios de casos, el análisis del currículo y de los criterios determinados para la Prueba de Acceso a la Universidad, los recursos utilizados por el docente en su actividad cotidiana y su perfil, en el primero de los casos, pueden ayudar a la explicación de la metodología utilizada, al ser el creador de la wiki, de las presentaciones multimedia, o quien elige los recursos audiovisuales a utilizar, así como los libros de texto de las dos editoriales utilizadas como fuente de consulta por los alumnos.

El análisis de contenidos sirve para, de una manera indirecta, conocer las actitudes y creencias de los receptores, ya que las personas tienden a identificarse con los medios con los que interaccionan, es decir, con las actitudes y creencias de las personas que los producen (Barroso, Cabero, 2010:162-181). El análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos (Simons, 2011:97-98). En nuestro primer estudio de caso, nos han servido para conocer y justificar la metodología utilizada y, de manera indirecta, hemos podido conocer las actitudes y creencias de los receptores (Barroso, Cabero, 2010:162-181) o del emisor, en esta ocasión, el profesor.

Cabero y Loscertales (1998:151-152, citado en Barroso, Cabero ,2010:162-181) señalan las siguientes características:

- Como técnica funciona dentro de un esquema general de investigación, y no independientemente del mismo, su calidad, por tanto, dependerá del marco en el cual es insertada, y de la creatividad, originalidad y conocimiento del investigador que la utilice.
- Su objetivo es ofrecer resultados válidos y fiables, y ello dependerá de una serie de variables que van desde la calidad del instrumento diseñado, hasta los codificadores.
- Puede ser aplicada a diferentes tipos de signos<sup>240</sup> y de medios<sup>241</sup>; se centra en fenómenos reales respecto a los cuales pretende ejercer un proceso de análisis e interpretación.
- Algunos investigadores la encuadran dentro de una metodología cuantitativa<sup>242</sup> y otros en la cualitativa.

---

<sup>240</sup> Verbales y no verbales, icónicos-sonoros e icónicos-visuales...

<sup>241</sup> Prensa, documentos personales, radio, televisión...

<sup>242</sup> Los resultados se presentan cuantitativamente y tienden a resumir las características básicas de los textos analizados.

### Capítulo 3. Metodología y planificación

-Su objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes.

- Como técnica asume unas ideas básicas. Por una parte, que las conductas y actitudes encontradas en el texto son fiel reflejo de las conductas y valores del individuo o del grupo social que produce el medio. Y por otra, que el tipo de interacción que establece con un medio concreto es reflejo de las actitudes y valores individuales de las personas.

-Y por último, no es una técnica que persiga el mero recuento de frecuencias y datos aparecidos en el texto sino que, partiendo de este trabajo, busca constatar o refutar hipótesis previamente formuladas.

Entre las ventajas del análisis de documentos, diremos que es fácil y cómodo de aplicar, produce datos cuantificables, y por tanto de aplicar sobre ellos diferentes tipos de análisis y pruebas estadísticas, se puede aplicar a textos y eventos producidos en diferentes momentos temporales, puede utilizarse para abordar una gran volumen de información, se aplica directamente a los textos, es decir, a las fuentes primarias de comunicación, muy diversos: impresos, multimedia, audiovisuales..., su calidad depende de la calidad del investigador que la produce y, frente a otro tipo de técnicas, su aplicación es moderadamente aceptable desde una perspectiva económica

Los inconvenientes: antes de su aplicación y al ser elaborado, el investigador puede sesgar la información que se obtenga, imponiendo mediante el sistema categorial los posibles significados que hay que encontrar. Por ello, es necesario que el investigador especifique claramente dentro de qué parámetros se va a mover, y cuáles son los fundamentos teóricos que le mueve a la elaboración de su instrumento de análisis. En segundo lugar, es necesario establecer, previo a la aplicación del instrumento, la fiabilidad de los codificadores en la aplicación. Toda la validez de la técnica reposa sobre la calidad del sistema categorial elaborado. Además, es muy difícil reducir un texto, y sus connotaciones, a un sistema categorial previamente establecido, y se pueden perder matices de la información y resulta complicado probar las inferencias realizadas. Algunas veces resulta complejo definir los tópicos y categorías que se deben analizar antes de comenzar el estudio.

Algunas de estas limitaciones pueden ser resueltas por el investigador, por medio de diferentes estrategias: profundizar en una revisión teórica del problema de las aportaciones realizadas desde otros estudios antes de especificar el sistema categorial, someter el sistema

categorial a una toma de contacto con los instrumentos antes de hacerlo definitivo, estudiando de esta forma su habilidad para analizar el problema de estudio y su adecuación al medio concreto y los sistemas simbólicos que moviliza, evaluar el sistema categorial por diferentes estrategias que pueden ir desde la consulta a expertos a la unanimidad de interpretación por los codificadores, utilizar varios codificadores para eliminar el sesgo de que uno solo aporte su visión al documento, seleccionar codificadores con diferente carga ideológica.

#### **3.6.4 ENTREVISTAS**

##### **3.6.4.1 TIPOLOGÍAS DE ENTREVISTAS**

Las herramientas de recogida de información han sido variadas, tratando de combinar los métodos cuantitativos (retomando los cuestionarios realizados durante la investigación del DEA y realizando unos Cuestionarios Finales para probar conclusiones), con los cualitativos, entre los que destacan las entrevistas. En nuestro primer estudio de caso, nos hemos servido de la realización de dos entrevistas en profundidad al profesor del primer estudio de caso y otra entrevista informal al docente del segundo estudio de caso. La primera de ellas, al igual que la realizada al profesor del segundo estudio de caso, siguiendo las indicaciones de Barroso, Cabero (2010:133-162), sería una entrevista informal, para crear un clima de confianza entre el investigador y el docente, denominada “entrevista de formato no estructurado asociado a respuestas abiertas”, esto es, el investigador presenta una serie de temas clave de manera conversacional<sup>243</sup>. Mientras que la segunda sería una entrevista formal en profundidad, “no estructurada” o abierta<sup>244</sup> con preguntas abiertas y registrando respuestas. Con este tipo de entrevista, se anima al entrevistado a explicar sus sentimientos u opiniones.

La finalidad de estas dos entrevistas en profundidad es conocer el método de enseñanza de la asignatura de Historia del arte, así como aspectos relativos a su formación didáctica y en utilización de nuevas tecnologías o su experiencia y alicientes para su utilización, así como conocer con más detalle la justificación de su propuesta metodológica, que podríamos denominar “alternativa”, consistente en la elaboración y exposición del comentario de la obra de arte por parte de los alumnos. De este modo, tendremos en consideración su formación o experiencia en la materia, porque, como indica Simons (2011:105-118), los sucesos de la vida y la experiencia vivida son otro medio de documentación. Con esto nos referimos a “historias”

---

<sup>243</sup> Esta primera entrevista fue realizada el primer día; antes de la observación de la primera sesión.

<sup>244</sup> Realizada una vez terminada la observación: el 12 de mayo de 2013

contadas por el docente sobre aspectos de su vida relativos con su actividad docente y, por lo tanto, relevantes para el tema de la investigación<sup>245</sup>, pues, los sucesos de la vida, y hasta las breves notas sobre ellos, se deben situar en el contexto sociopolítico en el que está integrado el caso, y en aquellos aspectos de la vida de la persona que afectan al caso.

Por otro lado, también se ha realizado una entrevista grupal al alumnado<sup>246</sup> en ambos estudios de caso, con la intención de conocer su opinión acerca de la asignatura de Historia del arte y la utilización de recursos tecnológicos por parte del docente, realizando especial hincapié en los recursos didácticos y la metodología desarrollada en la unidad didáctica del Renacimiento, dado que supone una novedad en el modo de trabajar, al ser ellos los encargados de construir sus conocimientos, potenciando su capacidad de “aprender a aprender”, señalada por Mendioroz y San Martín (2011:283-284)<sup>247</sup> y el aprendizaje significativo y trabajando la competencia digital y de acceder a la información. También se les ha preguntado acerca de las posibles ventajas e inconvenientes de la utilización de recursos tecnológicos y en concreto en la unidad didáctica observada y se les ha propuesto que sean ellos quienes sugieran una propuesta de enseñanza que les resulte atractiva, interesante y efectiva.

La entrevista es un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas. Su finalidad es obtener información de individuos y grupos y/o facilitar la recolección de información, por ello, en su aplicación, el entrevistado puede articular el “cómo” y el “por qué”, así como ilustrar sus respuestas con ejemplos desde su propia interpretación y vivencia personal. Es decir, este método permite reflexionar al entrevistado sobre cuestiones y

---

<sup>245</sup> La diferencia entre los “sucesos de la vida”, contados por la persona, y la “historia de una vida”, construida por el investigador mediante entrevistas y datos documentales es importante (Simons, 2011:105-118).

<sup>246</sup> Realizadas tras exponer el comentario de la obra de arte grupal ante los compañeros.

<sup>247</sup> En su estudio indican haber corroborado cómo los participantes se habían enfrentado de forma autónoma y crítica a la búsqueda de fuentes, diferenciando con criterio aquellas que les aportaban contenidos contrastados y aceptados por la comunidad científica, de otras con otro tipo de mensajes. Se manifiesta su capacidad de análisis y síntesis, al construir conocimientos significativos, de forma creativa y activa. Seleccionaron y clasificaron la información en base a conceptos estructurantes, lo que les permitió interrelacionar, analizar y argumentar los contenidos. Fueron conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de que lo que habían aprendido, les era útil para seguir haciéndolo. Los descriptores permitieron valorar el nivel de logro alcanzado en lo referente a contenidos, a las habilidades implicadas, valores y actitudes trabajadas y las estrategias de aprendizaje empleadas. El proceso fue útil para averiguar el logro de desarrollo alcanzado en la competencia aprender a aprender; básica para dar respuesta a las necesidades que nos plantea la sociedad del conocimiento y la información.

permite al entrevistador indagar y profundizar en la línea de información que desea conseguir (Barroso, Cabero, 2010:133-162).

Las entrevistas pueden constituir la principal estrategia de recogida de información o formar parte de una batería de herramientas y constituir un elemento más para tener en cuenta en un proceso de triangulación para la obtención de resultados. Es una herramienta y técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación, personas; permitiendo la posibilidad de aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada (Cohen y Manion, 1990)<sup>248</sup> hablan de los fines por parte del investigador, indicando que es un medio de recogida de información relativa a los objetivos de la investigación; para conocer valores, preferencias, conocimientos, actitudes, creencias, etc. de los entrevistados; un recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones, probar hipótesis o sugerir otras nuevas y puede ser utilizada junto con otros métodos para llevar a cabo una investigación.

Entre sus ventajas, tenemos la calidad de los datos y alta entereza de las respuestas, la posibilidad de poder profundizar en el caso objeto de estudio, la relación personal establecida entre el entrevistado y el entrevistador, la posibilidad en las entrevistas presenciales de observar la conducta no verbal del entrevistado o la posibilidad de recoger información de personas inaccesibles por otros medios. Entre los inconvenientes de las entrevistas tenemos su posibilidad de ser accesible a una amplia distribución geográfica, por ello puede ser un método costoso tanto desde una perspectiva económica como humana y la información obtenida puede no ser representativa de una población. También puede haber ausencia de anonimato y finalmente, es necesario invertir mucho tiempo en recoger la información (Barroso, Cabero, 2010:133-162).

En nuestra investigación, algunos de los obstáculos de la entrevista, especialmente al docente, son que la entrevistadora también es profesora de Ciencias Sociales, por lo que la identificación en las referencias biográficas respecto a experiencias de aula para respaldar sus afirmaciones suele ser muy común. No obstante, esto puede convertirse también en una ventaja, dado que ha contribuido a crear un clima de colaboración óptimo para la posterior colaboración en la investigación. De otra parte, al haber tratado con alumnos de 2º de Bachillerato y no resultar muy lejana en el tiempo, su realización de esta etapa educativa, la

---

<sup>248</sup> Citados en Barroso, Cabero, 2010:133-162.



investigadora se ha podido también ver reflejada en las preocupaciones e inquietudes de los alumnos, facilitando la comprensión de sus preocupaciones, dificultades o motivaciones.

Por otro lado, se recomienda grabar las entrevistas, sean del tipo que sean, para asegurar la precisión al pasarla a limpio, obtener mayor veracidad en el informe, algo que deberemos realizar lo antes posible, porque los recuerdos acerca de los gestos y el lenguaje no verbal son más recientes y pueden aportar información de interés. (Simons, 2011:81-85). Gracias a la grabación, evitamos tener que anotar todo, con lo que nos podemos concentrar en la naturaleza interpersonal del proceso de la entrevista y responder plenamente al entrevistado. En tercer lugar, nos permite comprobar lo que recordamos y nuestras habilidades para la grabación, por no hablar de las de escuchar ni de la memoria y podemos comparar los datos obtenidos en la grabación con los sacados de las notas que hayamos tomado. No obstante, no todas las personas permiten la grabación, por ello, si no lo desean, hay que respetarlas, pero podemos preguntarles la razón para ver si hay que disipar cualquier ansiedad.

Dentro de los inconvenientes de la grabación, puede que, por un falso sentimiento de seguridad, nos confiemos y en su momento no prestemos atención suficiente a los temas. Además, pensar que después siempre podemos recurrir a la grabación puede provocar que no nos concentremos suficientemente en la entrevista o en la documentación de los temas principales para profundizar en las preguntas a medida que avanzamos y puede fallar el equipo de grabación, con lo que, si además de grabar no tomamos notas, correremos el riesgo de quedarnos sin datos. Por último, las grabaciones exigen mucho tiempo para su posterior transcripción<sup>249</sup>.

Es decir, resulta recomendable tomar notas para evitar los inconvenientes señalados. Se puede hacer un seguimiento del proceso de investigación y de la evolución de la comprensión, subrayar cuestiones para indagarlas en posteriores entrevistas, señalar partes de la entrevista cuya transcripción sea especialmente importante, disponer de un punto de partida para el análisis y la interpretación, y para documentar aquellos elementos del proceso (el tono, los gestos, el grado de comodidad) que parezcan relevantes y a los que pueda volver para contextualizar el significado. Por último, tomar notas también facilita el proceso social, porque interrumpe el contacto visual con el entrevistado (Simons, 2011:81-85).

---

<sup>249</sup> Una hora de grabación supone cinco de transcripción y muchas de análisis.

### Capítulo 3. Metodología y planificación

La interpretación de los datos obtenidos de la entrevista debe ser cuidadosa. Para ello existen diferentes métodos, pero debemos comenzar por asegurarnos al registrar adecuadamente la información que estamos obteniendo del entrevistado y eso incluye tanto el registro organizado como la necesaria corroboración de la interpretación que hacemos de la información que se nos brinda; para ello es común el uso del parafraseo mediante el cual preguntamos, formal o informalmente, a nuestro interlocutor si hemos captado adecuadamente el mensaje que nos está enviando. Este proceso se hace de manera natural y algunas veces inconscientemente, pero es necesario hacerlo de manera consciente y sistemática. Del mismo modo, una vez transcritas las entrevistas, éstas pueden ser facilitadas al entrevistado, para garantizar su consentimiento acerca de las informaciones y la posibilidad de rectificar informaciones o explicar mejor otras.

Una vez recopilados los datos, podemos partir de dos enfoques; uno inductivo (enfoque de la “Grounded Theory”), a partir de los datos, que de acuerdo con Íñiguez y Muñoz (2004), consiste en un método para construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos emergentes de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes y otro enfoque que parte deductivamente de teorías existentes, relacionadas con el objeto de estudio, sin apoyarse en los datos (Barroso y Cabero, 2010:133-162).

En nuestros casos, la interpretación de los datos ha sido facilitada gracias al programa de análisis cualitativo Atlas.ti<sup>250</sup>, mediante el cual se han elaborado redes conceptuales en torno a las temáticas tratadas, para facilitar la posterior relación entre las respuestas proporcionadas por los protagonistas de los dos estudios de caso, gracias al sistema de citas. No obstante, para mostrar con mayor claridad la relación de los códigos creados, se incluirán los mapas conceptuales con la información general y las citas extraídas serán utilizadas para explicar la interrelación existente con otros datos obtenidos mediante métodos cuantitativos extraídos de los cuestionarios iniciales en torno a la asignatura de Historia del Arte y el comentario de la obra de arte realizados para la consecución del Diploma de Estudios Avanzados, a través de gráficos de gran claridad, la observación no participativa a través de la elaboración de un

---

<sup>250</sup> El surgimiento de programas del tipo CAQDAS, entre los que se incluye Atlas.ti (Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador), ha contribuido a la sistematicidad en el análisis de los datos cualitativos mediante el estudio de múltiples ópticas que contribuyen a la mejor explotación de los mismos para los fines de una investigación. Dado que permite una mejor gestión de los datos, ahorrar tiempo por su flexibilidad en el trabajo del análisis y también hace más fácil las tareas repetitivas y mecánicas proporcionando asistencia y apoyo al investigador (Muñoz y Sahagún ,2011:299-363)

instrumento<sup>251</sup> en el que se ha tratado de delimitar, con la menor subjetividad posible, el modo de proceder a la exposición del comentario de la obra de arte grupal y a partir del cual se han creado también gráficos para facilitar su interpretación.

#### 3.6.4.2 ELECCIÓN DE INFORMANTES

La elección de los informantes ha estado condicionada por la elección del propio **estudio de caso**, al considerar que tanto los alumnos como el profesor serían una pieza fundamental para comprender el significado de la metodología y los recursos tecnológicos utilizados para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, en la asignatura de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato, porque son los principales protagonistas de dicho proceso. Para ello, lo primero tenido en consideración ha sido contar con el consentimiento de los profesores, de los equipos directivos de ambos centros y de los padres, madres o tutores legales de los alumnos, al ser la mayoría menores de edad.

Los docentes protagonistas de los dos estudios de caso ha resultado fundamentales para la investigación realizada, ya que, han facilitado en todo momento el acceso a los alumnos y a los diferentes recursos utilizados en el aula (la programación del departamento de Ciencias Sociales los audiovisuales y presentaciones power point con los que ha trabajado a lo largo del curso y la wiki con la que habitualmente trabaja con los alumnos...). Del mismo modo, se han manifestado disponibles en todo momento para permitir la observación de las clases. En el primero se ha recomendado la asistencia en una unidad didáctica en la que iba a plantear una metodología diferente, con la intención de obtener nuevas conclusiones y participando activamente en la facilitación de informaciones relativas a la metodología utilizada y en el segundo, haciendo el esfuerzo de introducir en su planteamiento inicial de la materia nuestra propuesta metodológica para otorgar mayor validez a la investigación.

En último término, se ha contado con la colaboración de ochenta y cuatro docentes de Ciencias Sociales de ámbito nacional que, de forma totalmente anónima, han contribuido en nuestra investigación realizando el cuestionario facilitado en formato electrónico, para dotar de mayor validez a nuestras conclusiones. La elección del perfil de profesores que impartan o

---

<sup>251</sup> Anexo V. Instrumento valoración observación exposición del comentario obra arte. Estudio caso 1 y 2

hayan impartido docencia en 2º de Bachillerato en las materias de Geografía, Historia e Historia del Arte en los últimos cinco cursos lectivos viene justificado por nuestro interés para conocer su perspectiva en lo que se refiere a planteamiento metodológico y de utilización de recursos tecnológicos y el perfil general existente en la actualidad.

#### **3.6.4.3 GUIÓN DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2**

En el primer estudio de caso, una vez terminada cada una de las diez sesiones observadas por la investigadora, el docente se ha molestado en explicar cada una de las conductas por parte de los alumnos y la justificación de la metodología utilizada. La entrevista no estructurada requiere tiempo, en especial cuando surgen temas imprevistos y su duración varía según la disponibilidad de los entrevistados, la finalidad exacta de la entrevista y la naturaleza del tema (Simons, 2011:75-79). La duración de estas entrevistas, informales en formato no estructurado asociado a respuestas abiertas, ha oscilado los 20 minutos y ha resultado clave para comprender el desarrollo de las sesiones, diseñar la posterior entrevista en profundidad y para la creación de un clima de confianza; determinante para la investigación. Sin embargo, las conversaciones mantenidas no han sido transcritas literalmente en este trabajo, sino que se han reagrupado por temáticas, al ser el punto de partida para la posterior y definitiva entrevista en profundidad.

La estructura elegida para esta primera fase ha sido la siguiente: tras establecer los primeros contactos con el docente, así como presentarle y explicarle las motivaciones para desarrollar la investigación, se le ha facilitado la propuesta de intervención en el aula<sup>252</sup>. Tras dar su consentimiento para la grabación de las entrevistas y la toma de notas, se ha ido desarrollando, tras las diversas sesiones, las entrevistas, a modo de conversaciones centradas en las características del centro y del grupo en cuestión (motivaciones, dificultades, perfil...), la dotación tecnológica y la disponibilidad de medios para el aula donde se imparte la asignatura de Historia del arte, la normativa establecida por el departamento de Ciencias Sociales, la disposición de los docentes en el centro hacia la utilización de las TIC en el aula, la metodología utilizada o los documentos facilitados a los alumnos<sup>253</sup>.

---

<sup>252</sup> Para que también se la haga llegar a los padres de los alumnos y den su consentimiento a la realización y grabación de la entrevista grupal, incluyendo los objetivos propuestos, los instrumentos de recogida de información, las actividades programadas y la ficha de observación en el aula

<sup>253</sup> Ver Anexo VI. Entrevista informal al profesor (estudio caso 1).

Dado que se ha producido una conexión de opiniones entre la investigadora y el docente, esta entrevista abierta ha permitido tratar otros asuntos que, indirectamente, pueden resultar de interés, como las infraestructuras relativas a recursos tecnológicos existentes en otros institutos en los que se ha trabajado, las características del alumnado y su disposición hacia la materia o la utilización de las TIC, la opinión que les merecen otros recursos, no disponibles en el centro en el que se ha desarrollado la investigación, a los que han tenido acceso en otros institutos, como libros digitales y Pizarras Digitales Interactivas (PDI) y la postura de muchos docentes acerca de la enseñanza de las materias relacionadas con las Ciencias Sociales.

En el segundo estudio de caso se ha utilizado el mismo formato de entrevista para determinar la metodología a observar en el aula, dada la cercanía existente entre el docente y la investigadora, al compartir ámbito de trabajo. Por ello, en diferentes ocasiones se han tratado temas de conversación de interés en relación con el grupo y su actitud en relación a la materia, las actividades extraescolares planteadas, el modo de impartir la materia y los recursos utilizados, ya que otros, como por ejemplo, los recursos existentes en el centro, no era necesario tratarlos, al conocer la investigadora dichos datos. De este modo, se ha definido e incorporado la propuesta de trabajo a realizar con los alumnos en el aula, consistente en la realización de un comentario de la obra de arte grupal, por los alumnos y su posterior exposición en el aula<sup>254</sup>.

#### **3.6.4.4 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL DOCENTE PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO DE CASO 1**

La segunda entrevista realizada en el primer estudio de caso, sería una entrevista formal en profundidad, “no estructurada” o abierta en la que se han realizado preguntas abiertas y registrado respuestas, animando al entrevistado a explicar sus sentimientos u opiniones. Siguiendo las indicaciones de Simons (2011:75-79), se han tenido en consideración ciertos aspectos. En primer lugar, se ha establecido la comunicación, pues, como ya se ha indicado, la conexión entre la investigadora y el investigado ha resultado muy positiva para la posterior entrevista, por lo tanto, el entrevistado se ha podido sentir cómodo para expresarse.

Ante la pregunta de ¿por qué estudiar a las personas? , diríamos, por la necesidad de interpretar los programas y políticas a través de las perspectivas de quienes los aplican.

---

<sup>254</sup> Ver Anexo VIII. Entrevista informal al profesor (estudio caso 2)

Cualquiera que sea el objetivo, en la investigación educativa y social, las personas desempeñan un papel prominente. Son los protagonistas clave de las transacciones que se producen en el aula, del desarrollo de políticas y de su puesta en práctica. Aunque el objetivo sean unos criterios comunes y un mismo acceso, las personas interpretan, subvierten y adaptan las políticas a sus propios escenarios, a sus necesidades y a su experiencia (Simons, 2011:105-118). En segundo lugar, la investigación con estudio de caso, en particular cuando tiene vocación educativa, es un proceso social interactivo. El estudio de las transacciones y las relaciones que las personas crean en el campo es esencial para documentar la “experiencia vivida” e interpretar la experiencia de las personas que intervienen en un programa.

En nuestro estudio intrínseco de caso, resulta clara la justificación de la elección del caso, al ser un caso particular, dado que, aunque nuestros cuestionarios demuestran la paulatina introducción de los recursos tecnológicos en el aula de Historia del arte de 2º de Bachillerato, todavía se constata, en cierto modo, pervivencias de propuestas metodológicas tradicionales para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte; de ahí la singularidad de nuestro caso. Por otro lado, el profesor que ha colaborado en nuestra investigación, está plenamente condicionado por el currículo de bachillerato y por las pautas determinadas por la Prueba de acceso a la universidad, por lo tanto, deberá cumplir unos mínimos que serán comunes a todos profesores de la comunidad autónoma de Aragón.

La finalidad de estudiar a las personas en la investigación con estudio de caso es comprender cómo contribuyen a la interpretación del caso su experiencia y acciones, por ello, es posible necesitar documentar algo de la biografía profesional y personal; en este caso del docente, con la finalidad de conocer las características de la persona clave, como el rol, sexo, edad, experiencia... (Simons, 2011:105-118). Las descripciones personales influyen en la puesta en práctica de la metodología educativa y en nuestra investigación ha sido determinante la disposición del docente en la utilización de los distintos procedimientos, como las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte. Mediante esta entrevista <sup>255</sup> se ha profundizado en temas de interés para el estudio y se ha definido el perfil del protagonista del Primer estudio de caso, mediante preguntas relativas a sus datos profesionales, la utilización de recursos tecnológicos y en relación con la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, la actitud de los alumnos hacia la materia de Historia del arte, cómo proceder al comentario de la obra de arte y acerca de la metodología “alternativa” llevada a cabo durante la unidad didáctica observada.

---

<sup>255</sup> Ver Anexo VII. Entrevista en profundidad al profesor (estudio caso 1)

Al realizar la entrevista en profundidad, hemos seguido algunos consejos establecidos por Simons (2011:75-79). Recomienda: escuchar de forma activa para “oír el significado de lo que se está diciendo” y no precipitarse al iniciar preguntas.<sup>256</sup> Cuando el objetivo del estudio sea preciso y se realice la entrevista a profesionales con experiencia, como en nuestro caso, se recomiendan las preguntas abiertas, aunque, en ocasiones, a veces, al final de una serie de entrevistas, se pueden plantear preguntas más centradas, directas y rápidas, para rellenar huecos que llenar, hipótesis que comprobar, temas que confirmar o datos por corroborar. Y, en último lugar, como es lógico, la calidad y el tipo de preguntas formuladas determinarán la calidad de la entrevista. Las preguntas podrán referirse a las experiencias y comportamientos detectados, las opiniones y valores, los sentimientos o conocimientos... (Barroso y Cabero, 2010:133-162).

#### **3.6.4.5 GUIÓN DE ENTREVISTA GRUPAL AL ALUMNADO PARTICIPANTE**

Las entrevistas en grupo son útiles cuando se hacen a alumnos de algún centro, como en nuestros dos casos, porque sería casi imposible realizar muchas entrevistas exhaustivas, de este modo, permiten ahorrar tiempo y pueden intimidar menos a determinadas personas, además, nos pueden servir para hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas, y nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y afirmaciones de determinadas personas. Pero también tienen inconvenientes: dado que, hay que estar prevenidos contra la opinión de grupo o las personas dominantes que se imponen en la entrevista e impiden que las respuestas sean variadas y igualmente, pueden ser difíciles de transcribir; no es fácil escuchar diferentes voces o la comprobación de la coherencia de lo dicho.

No obstante, lo presentado no es contradicción con lo dicho anteriormente, acerca de la reticencia inicial de los alumnos a hablar. Una vez convencidos la confidencialidad de la entrevista, sabedores de cómo se van a utilizar los datos, sin darse sus nombres y ni contar nada a los profesores, esa actitud cambia y suelen mostrar buena disposición e interés en colaborar. Los alumnos son perspicaces y tienen sus ideas sobre su propio aprendizaje y el contexto. Por ello, para el diseño de la entrevista, se han tenido en consideración ciertas recomendaciones de Simons (2011:75-79)<sup>257</sup>,

---

<sup>256</sup> Uno de los mayores retos para el entrevistador es saber cuándo escuchar y cuándo preguntar.

<sup>257</sup> Según algunos autores, los rompehielos (hablar de algo que no sea el tema de la investigación) son útiles para conseguir que el entrevistado se relaje, aunque en el caso de Simons raramente le son de utilidad, y le retrasa la auténtica participación.

En nuestros casos, se ha tratado de realizar una técnica similar, pero con algunas modificaciones. La investigadora ha tratado de mostrarse más cercana a los alumnos, explicándoles el motivo de la observación en el aula y de sus entrevistas y les ha animado a participar activamente con sus opiniones y sinceridad, garantizando su confidencialidad, a no ser que deseen que se conozcan sus opiniones. También les indicó que iban a ser grabados, al no haber manifestado ningún padre, madre o tutor ninguna negativa en el primer estudio de caso y siendo que los padres a principio de curso en el centro del segundo estudio de caso firman un documento permitiendo la filmación de los alumnos en el centro, pero indicando la utilización de las grabaciones a título personal y anónimo, para completar después sus respuestas y, avisando de que, si incluye algo en la tesis doctoral, serán las transcripciones.

Las preguntas de las que constan las dos entrevistas<sup>258</sup> versan, sobre la asignatura de Historia del Arte, para poder contrastar las opiniones con los resultados de los cuestionarios utilizados para la investigación del DEA, y sobre los recursos utilizados por los profesores: qué es lo que más y lo que menos les gusta y lo que les resulta más cómodo, sencillo o difícil, especificando entre audiovisuales, la wiki/blogs/ edmodo..., páginas web, presentaciones multimedia, los apuntes, u otros recursos. En tercer lugar, se les ha preguntado acerca de la propuesta metodológica en la que los alumnos deben realizar el comentario de la obra de arte grupal y exponerlo antes sus compañeros, para conocer su opinión. Y en último lugar, se les ha solicitado que diesen sugerencias para dar la clase de Historia del Arte, teniendo en consideración cómo les gustan más y cómo creen que aprenden más y les cuesta estudiar menos.

## **3.7 CONSIDERACIONES PREVIAS AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.7.1 CÓDIGO ÉTICO PARA EL ACCESO AL CAMPO**

En toda investigación social es imprescindible plantear un código ético que garantice los derechos, sobre todo en cuanto a privacidad se refiere, de los sujetos que de manera activa o pasiva colaboran con la investigación. La expresión “consentimiento informado” es la más empleada para describir el derecho que tienen los sujetos de la investigación a saber que van a ser estudiados, a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias sociales de los estudios en los que se involucran (Eisner, 1998). Igualmente, añadiremos al “consentimiento informado”, la *privacidad* y *confidencialidad* para garantizar la protección de la identidad de las personas que participan en la investigación (Bisquerra, 2004:83-84).

---

<sup>258</sup> Ver Anexo IX. Entrevista grupal estudio de caso 1 y 2



A pesar de desarrollar la investigación en una etapa postobligatoria, como es el bachillerato, la mayoría de los alumnos son menores de edad y el respeto a la privacidad y confidencialidad son aspectos básicos. Cuando, en el primer estudio de caso, la dirección del centro y el profesor involucrado aceptaron formar parte de la investigación, facilitando la observación de las clases y las informaciones necesarias, ya se fijó de antemano el código ético de la investigación, siendo especialmente respetuoso con los derechos de todos los participantes, sobre todo alumnos, en su mayoría menores de edad, que igualmente tienen derecho a ser informados, como sus familias del proceso de investigación. Se solicitaron por anticipado las pertinentes autorizaciones, informando de la propuesta de observación en el aula y de la entrevista grupal, a realizar. Del mismo modo, en el segundo estudio de caso, se registró la propuesta de investigación en el centro para dejar constancia de la misma, a pesar de no ser necesarias las autorizaciones de los padres, madres o tutores legales de los alumnos para participar en el estudio, dado que a principio de curso ya firman un documento de aceptación.

Entre las prioridades establecidas, hemos primado tratar de no hacer mal uso intencionado de la información, como recomienda Simons (2011:140-162). Se han tratado de diseñar preguntas para la entrevista primando la discreción, tratando de salvaguardar la privacidad de los participantes y ser justa en las interpretaciones, registrando con exactitud las opiniones de los participantes o incluso permitiendo a los participantes hacer uso de las entrevistas, una vez concluida, por si creen necesario excluir, corregir o ampliar algo de su contenido. Del mismo modo, no se realizan citas directas ni juicios y se utilizarán seudónimos para hablar de los diferentes participantes.

#### **3.7.2 CÓDIGO ÉTICO PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO Y LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Las invitaciones éticas en investigación educativa pueden darse durante el proceso investigador y en la difusión y modo de utilizar los resultados. Autores como Booth et al. (2002, citado en Bisquerra, 2003:86-87) recuerdan la necesaria actuación ética y no plagiar los resultados de otras investigaciones, ni de mentir informando erróneamente sobre las fuentes o inventando resultados, así como no destruir fuentes y datos para quienes vengan después. Por otra parte, se advierte de la responsabilidad de no presentar datos de cuya veracidad no se tengan razones para dudar, ni ocultar las objeciones que no se puedan rebatir. En tercer lugar, se recuerda como una vez realizada la investigación, la utilización de los resultados y la veracidad de las conclusiones obtenidas tienen que ser consensuadas con los participantes o personas que forman la muestra del trabajo, pues no hacerlo así, puede conducir a un uso inadecuado de los

resultados obtenidos. Finalmente, no se escriben informes difíciles de comprender para los lectores, y que a propósito sobre-simplifiquen lo que es legítimamente completo. No es ético ni simplificar ni exagerar ni ocultar resultados.

Por todo lo expuesto, en nuestra investigación hemos tratado de seguir al máximo cada una de las advertencias realizadas en lo que se refiere al código ético del investigador, teniendo cautela en la interpretación de las respuestas de las entrevistas, cuestionarios y en la observación en el aula, especialmente en la realización de los gráficos para evaluar la intervención grupal en los comentarios de la obra de arte, al ser más complicado poder corroborar cada una de las anotaciones realizadas especialmente al ser, en cierto modo, relativas, las anotaciones realizadas en el cuadro diseñado a tales efectos para valorar la exposición del comentario de la obra de arte por parte de cada uno de los alumnos. El rigor con el que se han tratado las informaciones proporciona más validez a las conclusiones obtenidas, así como la variedad de instrumentos y la triangulación, al tener en cuenta las opiniones aportadas por los expertos en la materia.

#### **3.7.3 PROBLEMAS POSIBLES**

Al proponer esta investigación podemos encontrarnos con los mismos problemas planteados a la investigación sobre medios didácticos a lo largo del último cuarto del siglo XX: en primer lugar, tenemos variables condicionadas por el profesorado, el alumnado y el material didáctico en sí. Por ello, es importante que sea el profesor que ha diseñado el material tecnológico o ha guiado a los alumnos en la elaboración del mismo quien experimente. Del mismo modo, resultará indispensable también la experiencia del profesor en anteriores cursos, para poder establecer una comparativa en cuanto a la posible efectividad de dichos recursos.

Otra dificultad encontrada en los primeros estudios sobre medios didácticos del último cuarto del siglo XX es cómo medir la mejora del aprendizaje del alumno. Lo más sencillo, y por lo que optaron la mayoría de los estudios de caso, fue por realizar una evaluación final de contenidos conceptuales, medir el impacto producido en el ámbito del conocimientos, dejando otro tipo de competencias completamente al margen del análisis. En nuestro trabajo, hemos optado por realizar un cuestionario dirigido a profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte) que imparta o haya impartido docencia en 2º de Bachillerato para contar con datos fiables que nos ayuden a generalizar en las conclusiones, al conocer la opinión de los principales sujetos.

### 3.8 CALENDARIO DE TRABAJO. FASES DE LA INVESTIGACIÓN-CRONOGRAMA

- Septiembre 2012-Enero 2013: Documentación y delimitación del tema de estudio. Actualización del estado de la cuestión, versión previa realizada en el DEA curso 2009/2010.

- Enero 2013-Febrero 2013: Diseño del *Plan de Investigación*: estructuración de las partes del trabajo, determinación de las fases generales, elección de la metodología adecuada, preparación del primer estudio de caso.

- Marzo 2013: Revisión del Plan de investigación. Negociación del acceso al campo.

- Marzo-Abril 2013: Elaboración y validación de las herramientas de obtención de información. Documentación sobre el estudio de caso.

- Marzo-Abril-Mayo-Junio 2013: Trabajo de campo. Observación no participante del primer estudio de caso. Creación y validación, por expertos, de los instrumentos de investigación. Realización de las entrevistas y cuestionarios. Adecuación de los cuestionarios

- Julio 2013-Junio 2014: Trabajo en las modificaciones de los instrumentos de investigación, tras la validación inicial. Aprendizaje utilización del software de Tratamiento de datos (Atlas TI). Segunda validación por expertos de los instrumentos modificados.

- Julio 2014-Agosto 2014: Incorporación de los datos del primer estudio de caso. Redacción de los resultados. Selección de informaciones de la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y de la obra de arte de los cuestionarios realizados en el Diploma de Estudios Avanzados de la doctorando.

- Septiembre 2014-Abril 2015: Realización del segundo estudio de caso. Negociación del acceso al campo. Documentación sobre el estudio de caso. Trabajo de campo. Observación no participante. Realización de entrevistas grupales al alumnado.

- Mayo-Junio 2015: Transcripción e incorporación de información a los programas de tratamiento de datos. Análisis de los datos y estudio de la información obtenida.

- Junio 2015-septiembre 2015. Redacción final del capítulo de metodología.

- Octubre 2015-Diciembre 2015. Redacción final del capítulo de análisis de datos y de las conclusiones.

- Enero-Febrero 2016. Revisión global y actualización del Estado de la cuestión.

- Abril 2016. Depósito de la tesis.

- Mayo 2016. Preparación de la presentación y defensa de la tesis.

- Junio 2016. Defensa de la Tesis



## **4 ESTUDIO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**



#### 4.1 FASE INICIAL: CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

##### 4.1.1 CUESTIONARIOS A PROFESORES Y ALUMNOS SOBRE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

Se ha realizado un estudio inicial acerca de la asignatura de Historia del Arte y el análisis de la obra de arte, utilizando el instrumento del cuestionario. Se muestran los resultados obtenidos a través del procedimiento de la encuesta<sup>259</sup> realizada a seis profesores de Historia del Arte y setenta y seis alumnos de 2º de Bachillerato, de cinco centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicha investigación ha sido extraída de un apartado del DEA (Diploma de Estudios Avanzados), presentado en la Universidad de Zaragoza, en Septiembre de 2010, sin embargo, sólo se van a tomar en consideración los aspectos utilizados como punto de referencia para la actual tesis<sup>260</sup>.

##### 4.1.1.1 CONOCIMIENTOS GENERALES DE LOS ALUMNOS DE LA ASIGNATURA, ANTES DE COMENZAR A ESTUDIARLA.

En primer lugar, vamos a cotejar las opiniones aportadas por el profesorado, en cuanto a los **conocimientos** de los alumnos relacionados con la materia de Historia del arte y los que los alumnos indican que poseían. La mayoría de profesores encuestados (tres o el 50%) manifiesta que algunos alumnos tenían conocimientos relacionados con la asignatura al comenzar el curso (Encuesta profesorado, Apartado A, 1) y si recurrimos a los alumnos (Encuesta alumnado, Apartado A, 6), son mayoría quienes reconocen no saber casi nada o poco (treinta y uno o el 41,78%); datos que podrían resultar lógicos. Dos profesores (33,3%) dicen que solo unos pocos (Encuesta profesorado, Apartado A, 1) poseían nociones sobre la asignatura, mientras que si volvemos a tomar en consideración las opiniones de los alumnos (Encuesta alumnado, Apartado A, 6), la segunda opción más repetida es la de los alumnos que sabían bastante (veintiuno o el 27,63%) y de los que no sabían nada (diecisiete o el 22,36%). Finalmente, un profesor (16,6%)

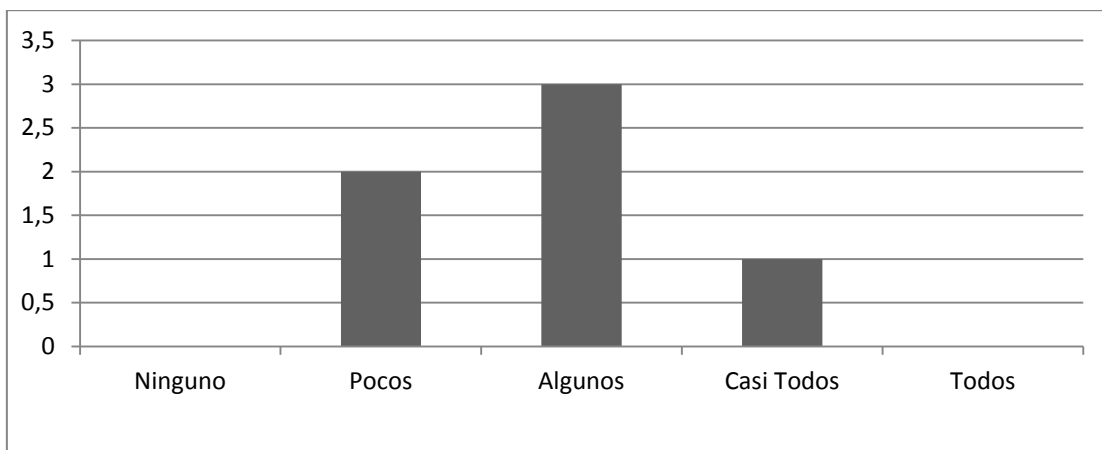
---

<sup>259</sup> La **Encuesta** es un procedimiento utilizado para guiar la recogida de una información sobre un tema (objeto de investigación) utilizando algún instrumento (cuestionario, lista de selección) y el **Cuestionario**, es el instrumento aplicado, utilizando algún procedimiento o técnica ya sea la encuesta o la entrevista. Se diseñan un conjunto sistematizado de preguntas abiertas o cerradas, directas o indirectas y permiten medir una o más variables (<http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionario-y-encuesta>). La encuesta es un diseño observacional y la herramienta más utilizada en la investigación para allegarse información o para la recogida de datos (<http://recolecciondedatos-andreayraul.blogspot.com.es/2009/10/diferencia-entre-encuesta-y.html>)

<sup>260</sup> Se han descartado algunas preguntas y conclusiones establecidas en las encuestas.

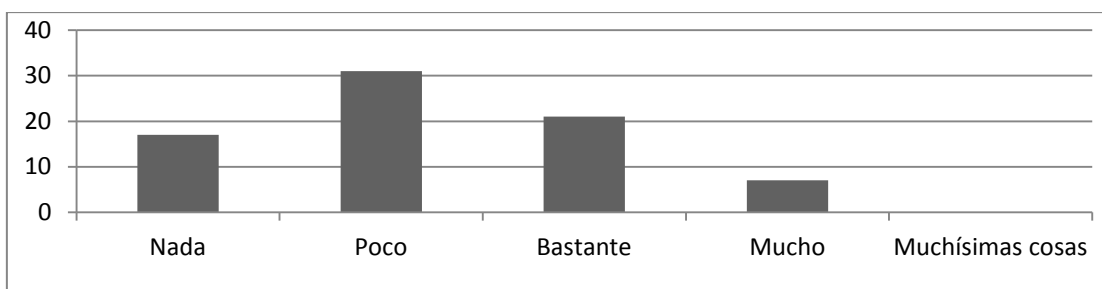
dice que casi todos alumnos conocían algo de la asignatura (Encuesta profesorado, Apartado A, 1).

**¿Había alumnos que tuvieran conocimientos relacionados con la asignatura de Historia del Arte al comenzar el curso? (Encuesta profesorado, Apartado A, 1)**



**Ilustración 5. Gráfico 1. Conocimientos de los alumnos, al comienzo del curso, relacionados con la asignatura de Historia del Arte.**

**¿Sabías algo de Historia del Arte cuando comenzaste el curso? 1 sería que no sabías nada y 5 que sabías ya muchísimas cosas (Encuesta alumnado, Apartado A, 6)**



**Ilustración 6. Gráfico 2. Conocimientos de Historia del arte, según los alumnos, antes de comenzar la asignatura.**

Por último, realizaremos una pequeña reflexión acerca de los siete alumnos que dicen saber mucho<sup>261</sup> (Encuesta alumnado, Apartado A,6); porque puede resultar curioso, dado que a lo largo de la enseñanza secundaria y el bachillerato, como han señalado algunos especialistas en la materia, apenas se imparten conocimientos relacionados con la asignatura, por lo tanto resultará muy complicado que los alumnos tengan una base de conocimientos sólidos sobre la que poder desarrollar la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte. También es cierto que

<sup>261</sup> Podríamos barajar dos posibilidades: o los alumnos son demasiado positivos, respecto a sus conocimientos o no los demuestran abiertamente ante el profesorado.

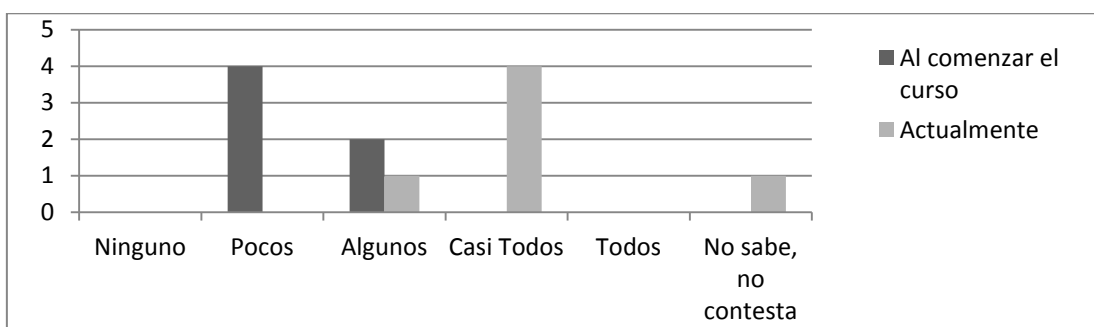


puede influir el interés personal de cada alumno en particular y que ningún alumno manifiesta saber muchísimo. Es decir, podremos admitir que algunos alumnos tendrían conocimientos relacionados con la materia, pero predominan los que no saben nada o casi nada, y aunque encontremos algunas excepciones de alumnos que posean ciertos conocimientos, no será la norma general.

#### 4.1.1.2 CONOCIMIENTOS DE LA CRONOLOGÍA DE LAS ÉPOCAS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS

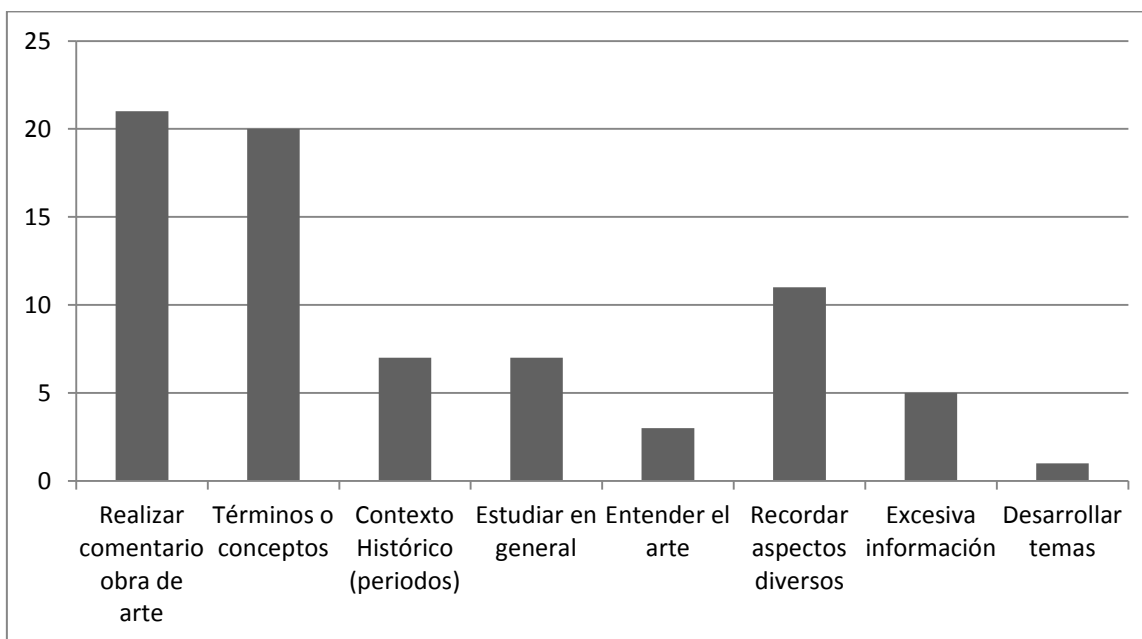
La mayoría de los profesores (cuatro o el 66,6%) encuestados afirman que pocos alumnos saben ubicar cronológicamente las distintas épocas histórico-artísticas (Encuesta Profesorado, Apartado A, 2) al comienzo de curso; y el resto (dos o el 33,3%) dice que algunos. Mientras que conforme transcurre el curso; sólo hay un profesor (16,6 %) que indica que algunos de los alumnos ubican cronológicamente los épocas y salvo un profesor(16,6 %), que ha indicado la respuesta no sabe, no responde, los profesores restantes(cuatro o el 66,6%) manifiestan que casi todos los alumnos son capaces de ubicar cronológicamente las distintas épocas histórico-artísticas. Es decir, conforme se va impartiendo la asignatura de Historia del Arte, los alumnos asimilan los distintos periodos histórico-artísticos; son capaces de ubicar cronológicamente los periodos y cabría esperar que diferenciarian entre los estilos de las obras; al menos de las estudiadas, sin embargo, cuando se les ha preguntado acerca de las dificultades (Encuesta Alumnado , Apartado A; 4) de la asignatura de Historia del arte, siete alumnos ( o el 9,21%) han reconocido sus problemas para ubicar los periodos y relacionarlos con el periodo histórico.

**¿Ubican cronológicamente las épocas Histórico – artísticas?** (Encuesta Profesorado, Apartado A, 2)



**Ilustración 7. Gráfico 3. Ubicación cronológica de las épocas Histórico-artísticas, por parte de los alumnos, al comenzar el curso y actualmente**

**¿Qué es lo que más difícil te resulta de la asignatura?** (Encuesta Alumnado, Apartado A; 4)



**Ilustración 8. Gráfico 4. Aspectos complicados de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos**

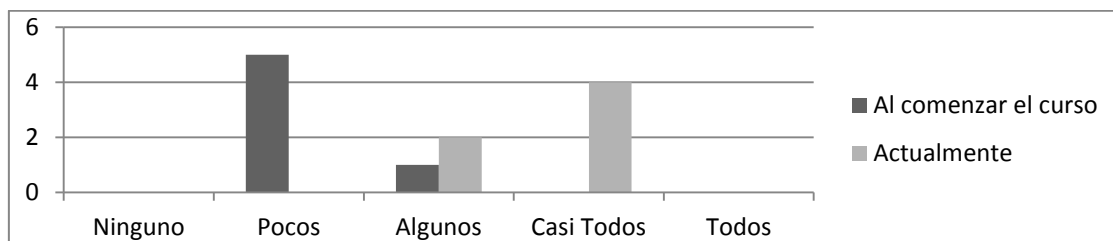
#### 4.1.1.3 CONOCIMIENTO DE LA TERMINOLOGÍA ARTÍSTICA

La mayoría de los profesores encuestados (83,3%) reconocen que al comenzar el curso, son pocos los alumnos que conocen terminología relacionada con el arte (Encuesta Profesorado, Apartado A, 3), aunque según un docente (16,6%), algunos la conocen. Sin embargo, estos papeles se invierten, como sería lo deseable, con el transcurso del curso académico y sólo dos profesores (33,3%) indican que algunos alumnos conocen terminología relacionada con el arte y los otros cuatro (66,6%) manifiestan que casi todos alumnos la conocen<sup>262</sup>. Esto es algo reafirmado, al preguntarles a los alumnos (Encuesta Alumnado, Apartado A, 4) acerca de las dificultades de la asignatura (Gráfico 4. Aspectos complicados de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos); veinte alumnos (el 34,21%) reconocen la complejidad que les supone la terminología artística y manejar conceptos desconocidos, así como aprender y asimilar el vocabulario correctamente. Finalmente, contrarrestando todo lo expuesto añadir que, curiosamente, dos (2,63%) de los alumnos a los que se les ha preguntado acerca de los que más les gusta (Encuesta Alumnado, Apartado A; 5) de la asignatura han

<sup>262</sup> No obstante, cuando se les ha preguntado a los profesores libremente (Encuesta Profesorado, Apartado B; 10) acerca de las dificultades observadas para el análisis de la obra de arte, dos (33,3%) indican como un inconveniente la dificultad de la desconocida terminología artística por parte de los alumnos

resaltado que les gusta asimilar la nueva terminología artística con los distintos estilos (Gráfico 8. Atractivos de la asignatura de Historia del arte, según los alumnos)

**¿Conocen terminología relacionada con el Arte?** (Encuesta Profesorado, Apartado A, 3)



**Ilustración 9. Gráfico 5. Conocimiento de los alumnos de la terminología artística, al comenzar el curso y actualmente**

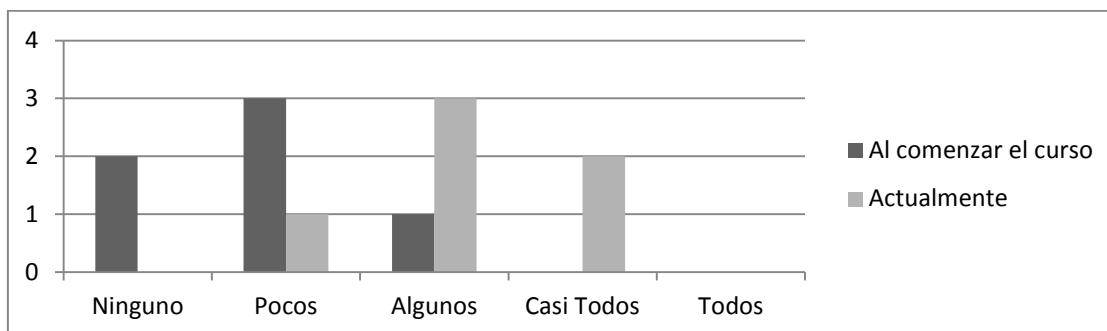
#### 4.1.1.4 CAPACIDAD DE LOS ALUMNOS DE ESTABLECER RELACIONES

Al comienzo de curso, la mayoría de los profesores (tres o el 50%) indican que son pocos los alumnos capaces de establecer relaciones entre unos temas y otros, mientras que, otros dos (el 33,3%) resultan más negativos y afirman que ninguno de los alumnos relaciona los temas. Finalmente, un profesor (16,6%) manifiesta que algunos alumnos son capaces de realizar esta relación (Encuesta Profesorado, Apartado A, 4). A estos presupuestos desarrollados se puede añadir la opinión de uno de los profesores encuestados, porque se refiere a las dificultades (Encuesta Profesorado, Apartado B; 10) de los alumnos para relacionar y establecer conexiones entre el contexto histórico y la obra artística, así como entre la creación humana y los aspectos técnicos o la motivación y el mecenazgo. Sin embargo, si somos positivos, podemos comprobar cierta evolución, conforme se desarrolla la asignatura y serán mayoría los profesores (tres o el 50%) que indiquen que algunos alumnos establecen relaciones entre los temas; otros dos (el 33,3%) afirman que casi todos y sólo un profesor (16,6%) dice que son pocos los alumnos que establecen relaciones entre unos temas y otros.

Este dato contrastará al tomar en consideración la opinión de siete alumnos (9,21%) cuando se les ha preguntado acerca de los aspectos que más les gustan( Encuesta Alumnado, Apartado A ; 4) del estudio de la obra de arte; curiosamente, han señalado que les gusta relacionar el arte con la geografía, el contexto y el carácter psicológico que llevan impresas las obras y otro (1,31%) valora el hecho de que el arte les facilite descubrir lo que se hacía en el pasado o conocer el arte a través de la historia; con lo cual paulatinamente, conforme se va

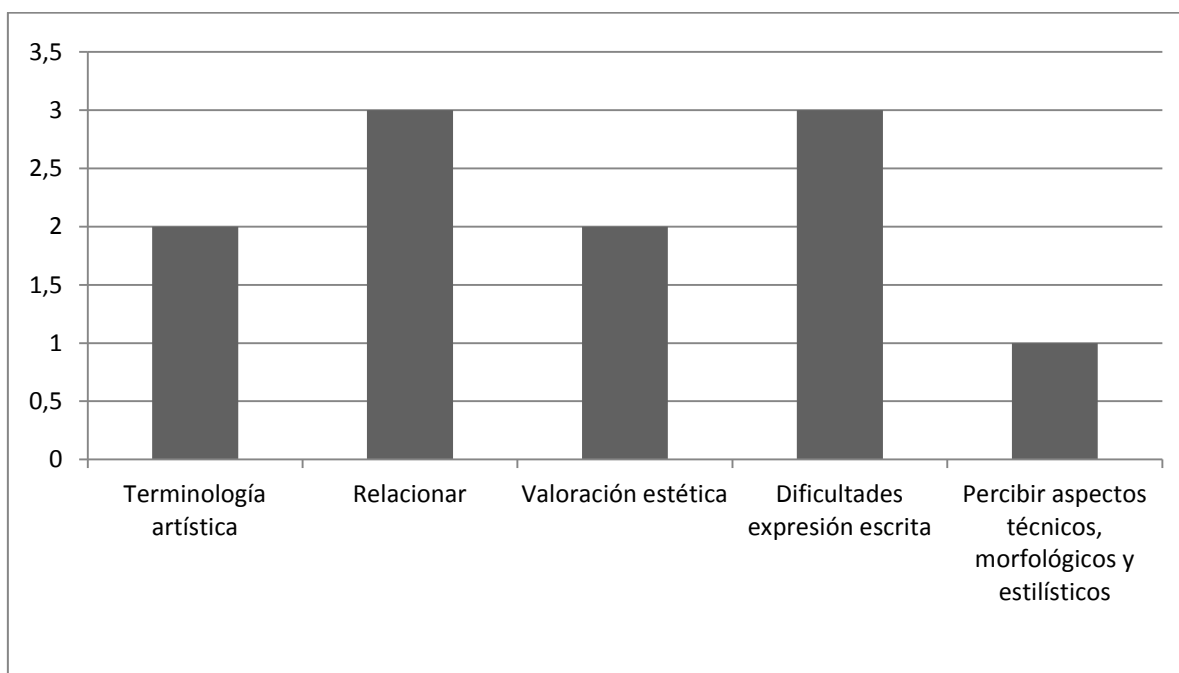
desarrollando la asignatura, tal como han indicado algunos profesores, los alumnos adquirirán la capacidad de establecer relaciones entre los temas y aspectos diversos.

**¿Establecen relaciones entre unos temas y otros?** (Encuesta Profesorado, Apartado A, 4)



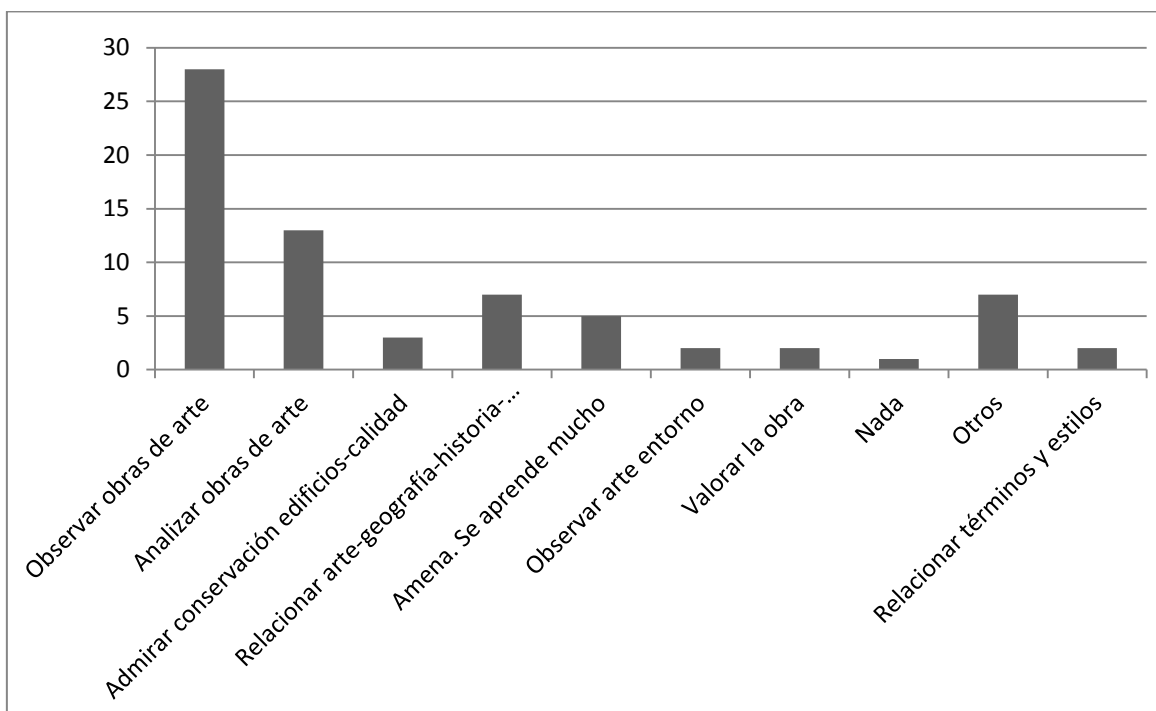
**Ilustración 10. Gráfico 6. Relaciones establecidas por los alumnos entre los temas, al comenzar el curso y actualmente**

**¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentran los alumnos para aprender a analizar una obra de arte?** (Encuesta Profesorado, Apartado B; 10)



**Ilustración 11. Gráfico 7. Dificultades de los alumnos para aprender a analizar una obra de arte.**

**¿Qué es lo que más te gusta de la asignatura?** (Encuesta Alumnado, Apartado A; 4)



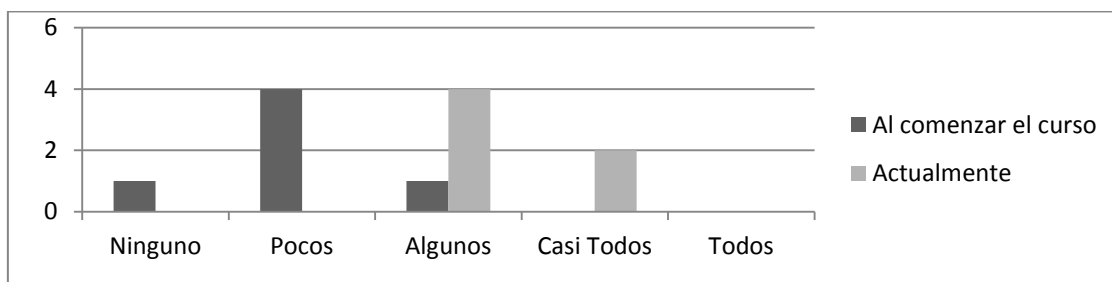
**Ilustración 12. Gráfico 8. Atractivos de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos.**

#### 4.1.1.5 LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS

Siendo conscientes de la importancia de ser capaces de realizar una exposición argumentada, se les ha preguntado a los profesores (Encuesta Profesorado, Apartado A;5), y también reforzaremos esta consideración al cotejar las respuestas que han aportado respecto a las dificultades de los alumnos para aprender a analizar la obra de arte (Encuesta Profesorado, Apartado B, 10); pues las tres últimas aportaciones se refieren a los problemas de los alumnos con la expresión escrita y la aplicación ordenada de unos parámetros a modo de guión; un profesor señala la dificultad que les supone redactar un texto bien estructurado, citando todos los puntos que deben aparecer en el análisis de una obra de arte <sup>263</sup>. Al comenzar el curso, uno de los profesores (16,6%) dice que ninguno de los alumnos realiza una exposición argumentada (Encuesta Profesorado, Apartado A, 5), mientras que cuatro (el 66,6%) se decantan por la opción de pocos y el último (16,6%) por la de algunos. Con el desarrollo del curso, cuatro profesores (66,6%) indican que algunos de los alumnos realizan una exposición argumentada; y los dos restantes (33,3%) que casi todos.

<sup>263</sup> “Tienen a proporcionar ideas sueltas, pero desordenadas”.

**¿Realizan una exposición argumentada?** (Encuesta Profesorado, Apartado A, 5)



**Ilustración 13. Gráfico 9. Exposición argumentada realizada por los alumnos al comenzar el curso y actualmente**

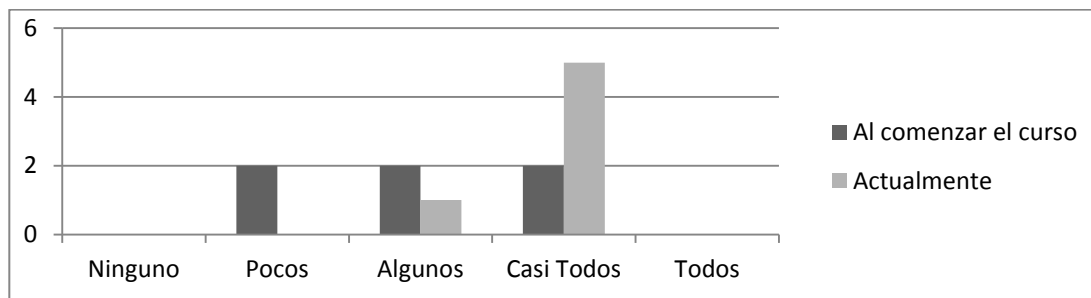
A estos datos, proporcionados por los profesores, añadiremos algunas consideraciones realizadas por los alumnos cuando se les ha preguntado por las mayores dificultades con la materia (Encuesta alumnado, Apartado A;4), porque alguno de los alumnos de entre los que han apuntado que le resulta complicado realizar comentarios de obras de arte (21 o el 27,63%); han señalado que les resulta complicado seguir las pautas en el análisis y otros reconocen tener dificultades para realizar un comentario de una obra de arte ordenado y finalmente un alumno (1,31%) reconoce su dificultad para desarrollar temas; algo que podría tener que ver con la dificultad con establecer relaciones entre distintos contenidos, épocas... (Gráfico 4. Aspectos complicados de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos).

#### 4.1.1.6 COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

También se ha tratado de obtener conclusiones acerca de la comprensión de los contenidos de la asignatura. En primer lugar, tomaremos en consideración la opiniones aportadas por el profesorado y en segundo lugar, trataremos de profundizar en los posibles problemas que tienen los alumnos para comprender esta asignatura, tomando en consideración sus principales dificultades. Dos profesores (el 33,3%) manifiestan que, al comenzar el curso son pocos los alumnos que comprenden los contenidos (Encuesta Profesorado, Apartado A, 6), otros dos (el 33,3%) que son algunos y otros dos (el 33,3%) que casi todos, es decir, tenemos unas respuestas equilibradas. Tras desarrollarse el curso, solo un profesor (16,6%) indica que algunos alumnos comprenden los contenidos de la asignatura y la mayoría restante (cinco o el 83,3%) manifiestan que casi todos. Añadiremos una de las aportaciones realizada por un profesor que indica que les resulta un inconveniente (Encuesta Profesorado, Apartado B, 10) el hecho de percibir los distintos aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos y también

manifiestan como una dificultad, que posiblemente tenga mucho que ver con la comprensión, el valorar estéticamente la obra de arte y señalar el nivel del gusto personal.

**¿Comprenden los contenidos de la asignatura?** (Encuesta Profesorado, Apartado A, 6)



**Ilustración 14. Gráfico 10. Comprensión de los alumnos de los contenidos de la asignatura, al comenzar el curso y actualmente.**

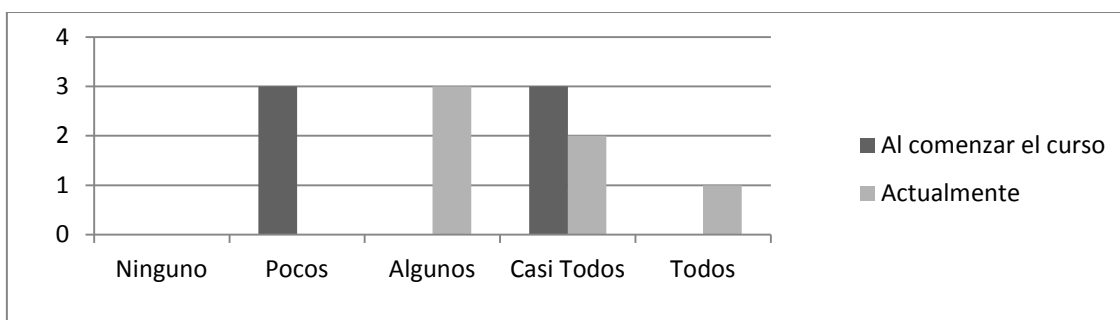
Consultando con los alumnos, predominan las respuestas (21 o el 27,63%) que se refieren a la dificultad (Encuesta Alumnado , Apartado A, 4) para realizar comentarios de obras de arte (Gráfico 4. Aspectos complicados de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos). A algunos, les resulta complicado identificar los rasgos de las obras artísticas, a otros seguir las pautas en el análisis, y una tercera modalidad reflejada es la dificultad para realizar un comentario de una obra de arte ordenado; es decir, manifestarán dificultades para reconocer los elementos más importantes de la obra de arte, posiblemente porque en muchas ocasiones no entenderán sus intenciones, significados...y quizás por su dificultad para ubicar la obra en el periodo histórico-artístico en el que fue creada y con el contexto y la cultura en la que surgió . Otros han apuntado sus problemas para entender el arte, en relación con los elementos arquitectónicos, fechas, características del comentario de la obra de arte, aprender las estructuras de los monumentos, recordar los estilos, materiales...quizá porque, en lugar de intentar entender el fenómeno histórico-artístico, con todos sus elementos utilizan un aprendizaje memorístico, que les resultará más complicado y en absoluto resulta acorde con el aprendizaje significativo propugnado por la legislación vigente.

#### 4.1.1.7 LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Tomaremos en consideración, en primer lugar, la aportación realizada por uno de los docentes, que afirma que la motivación de los alumnos es fundamental para el desarrollo de la

asignatura. Primero analizaremos las opiniones de los profesores. Al comenzar el curso, tres de los profesores (el 50%) indican que son pocos los alumnos que sienten motivación hacia la asignatura (Encuesta Profesorado, Apartado A; 9) y otros tres (el 50%) que casi todos, mientras que actualmente, tres profesores (el 50%) manifiestan que algunos están motivados, otros dos (33,3%) que casi todos; solo un profesor (16,6%) afirma que todos.

**¿Se sienten motivados por la asignatura?** (Encuesta Profesorado, Apartado A; 9)



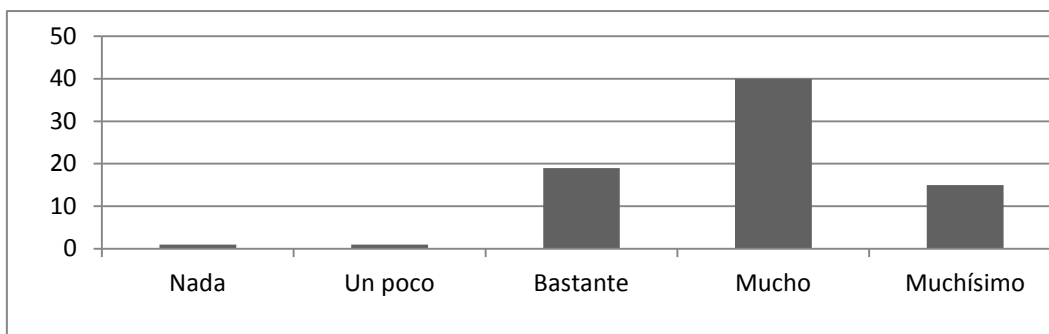
**Ilustración 15. Gráfico 11. Motivación de los alumnos por la asignatura, al comenzar el curso y actualmente**

A continuación vamos a plantear ciertas conclusiones relacionadas con la motivación de los alumnos y a las que hemos llegado de forma más bien indirecta, preguntándoles acerca de si les gusta observar obras de arte y en consecuencia la asignatura de historia del arte y qué les gusta de ésta, así como si les resulta fácil o difícil, porque condicionará plenamente la motivación que tengan cada uno de ellos. También les hemos sondeado acerca de la utilidad que creen que puede tener para su futuro; si la hubiesen cogido, si hubiesen tenido otra elección y si la volverían a elegir, si tuvieran la posibilidad. En primer lugar, para comprobar el grado de atracción que les causa la obra de arte, les hemos preguntado si les gusta observarla (Encuesta alumnado, Apartado A;1) y comprobamos como predomina el grupo de alumnos a los que les gusta mucho observar obras de arte (cuarenta o el 52,62%), seguidos de los que les gusta bastante (diecinueve o el 25%) y de los que les gusta muchísimo (quince o el 19,73%), para terminar, con el mismo número de respuestas los que les gusta poco (uno o el 1,31%) y nada(uno1,31%). Es decir, el sondeo realizado manifestaría que a la mayoría de los alumnos les gusta observar la obra de arte y éste sería un dato que se podría tomar en consideración para potenciar la motivación de los alumnos.



**¿Te gusta ver obras de Arte?** 1 sería que no te gusta nada y 5 que te gusta muchísimo.

Encuesta alumnado, Apartado A; 1

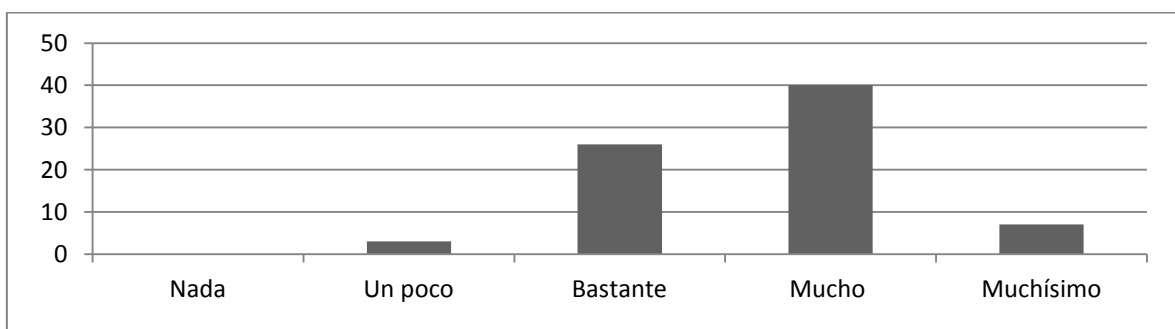


**Ilustración 16. Gráfico 12. Grado de satisfacción estética de los alumnos al observar la obra de arte**

En relación muy directa, se les ha preguntado si les gusta la asignatura de Historia del arte (Encuesta Alumnado, Apartado A; 2). Destacaremos que ningún alumno ha apuntado que no le gusta en absoluto la asignatura de Historia del arte y sólo tres (3,94%) han dicho que un poco; la mayoría (cuarenta o el 52,62%) afirma que les gusta mucho esta asignatura, seguidos por los que les gusta bastante (veintiséis o el 34,21%) y finalmente, al porcentaje restante (siete alumnos o el 9,21%) les gusta muchísimo. Es decir, de nuevo obtendremos unos resultados que podemos considerar positivos y acerca de la facilidad o dificultad de la asignatura (Encuesta Alumnado, Apartado A;3) también predominan los alumnos a los que les resulta asequible (cuarenta o el 52,63%), seguidos, a partes iguales de los que les resulta fácil (dieciocho o el 23,36%) y los que les resulta complicada (dieciséis o el 21,05%); en los dos extremos de la tabla de valoración quedarían, con la misma puntuación un alumno (1,31%) al que le resulta muy difícil y otro(1,31%) al que le resulta muy fácil.

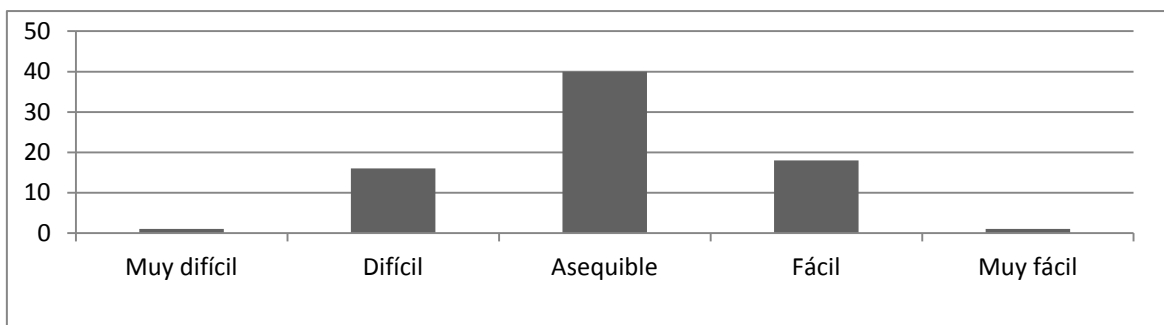
**¿Y la asignatura de Historia del Arte? ¿Te gusta?** 1 sería que nada y 5 que muchísimo

Encuesta Alumnado, Apartado A; 2



**Ilustración 17. Gráfico 13. Aceptación de los alumnos hacia la asignatura de Historia del arte**

**¿La asignatura te resulta fácil?** 1 sería no, que es muy difícil y 5 que es muy fácil Encuesta Alumnado, Apartado A; 3



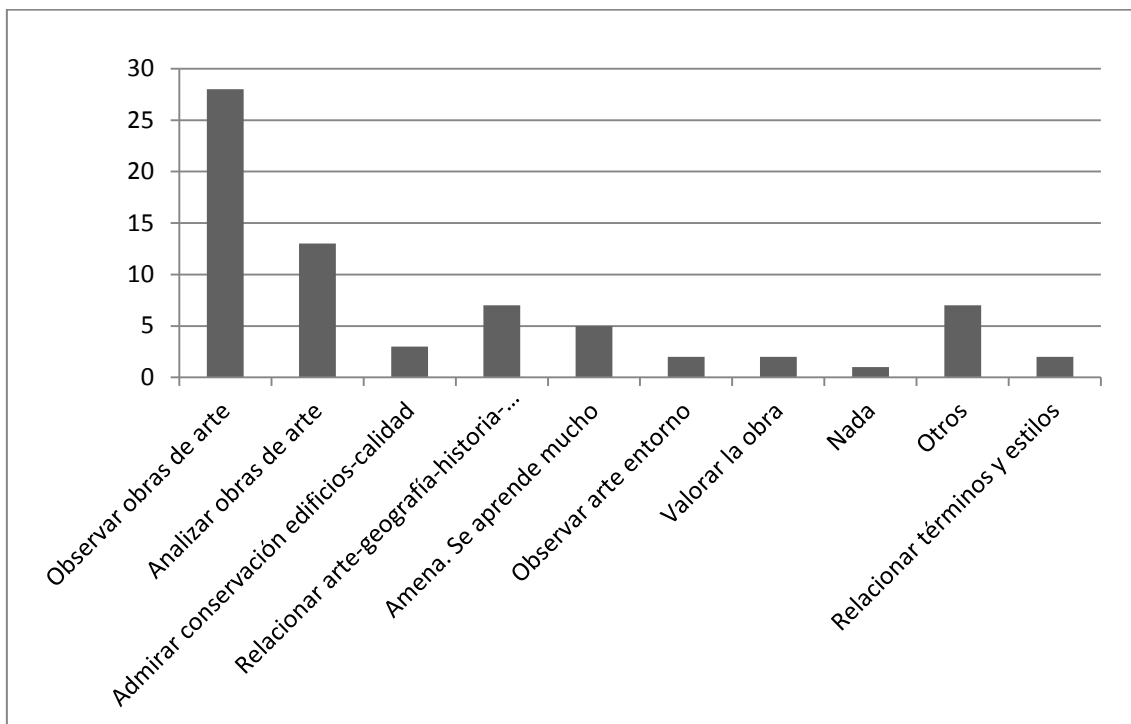
**Ilustración 18. Gráfico 14. Grado de dificultad de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos**

Continuaremos valorando qué es lo que más les gusta de esta asignatura (Encuesta Alumnado, Apartado A; 5 ) y la mayoría (veintiocho o el 36,84%) indica que les gusta observar las imágenes de las obras de arte y a ellos se les suman (trece o 17,10%) a los que les gusta comentarlas; en consecuencia ratificaríamos el dato aportado en la anterior cuestión acerca del disfrute que causa a los alumnos la observación de la obra de arte y añadiríamos el análisis de la misma. A otros siete alumnos (9,21%) les gusta relacionar el arte estudiado con la geografía, el contexto y el carácter psicológico que llevan impresas las obras y otro (1,31%) valora el hecho de que el arte les facilite descubrir lo que se hacía en el pasado o conocer el arte a través de la historia. Tres alumnos (3,94%), conscientes de la importancia de dichas obras; les parece curioso cómo las hacían y admiran su calidad y otros cinco (6,57%) indican que la asignatura les parece amena y aprenden mucho; indicando la novedad de dichos conocimientos.

Las opiniones que restan no han sido tan repetidas(Encuesta Alumnado, Apartado A;5); en dos ocasiones (2,63%) han señalado cómo les facilita el hecho de observar y valorar el arte del entorno cercano; así como aprender aspectos que les ayuden a contemplar mejor la obra de arte y conocer y comprender otros estilos y culturas. Relacionan, del mismo modo, el hecho de que les guste la asignatura con el modo de transmitirla del docente; algo que podremos relacionar con una aportación realizada por un docente de los encuestados (Encuesta Profesorado, Apartado B; pregunta 17); señala que la labor del profesor, que debe ser especialista en Historia del Arte, es fundamental para transmitir, valorar adecuadamente y hacer llegar la esencia de la obra artística al alumnado. Finalmente, los últimos aspectos a señalar es cómo se valora la creatividad, el uso de las nuevas técnicas o admiran la expresividad de las

obras y su belleza y hay un alumno que se posiciona muy negativo y afirma no encontrar ningún atractivo en la asignatura.

**¿Qué es lo que más te gusta de la asignatura?** (Encuesta Alumnado, Apartado A; 5)



**Ilustración 19. Gráfico 15. Atractivos de la asignatura de Historia del Arte, según los alumnos.**

Para comprobar la importancia que creen que puede tener esta asignatura para su formación (Encuesta alumnado. Apartado A, 6) predomina el número de alumnos que piensa que esta asignatura es bastante importante (veintinueve o el 38,15%) seguidos de los que creen que es importante (diecinueve o el 25%) y los que es poco importante (dieciocho o el 23,63%); finalmente, seis alumnos (el 7,89%) creen que es muy importante y cuatro (5,26%) que no es nada importante; y esta cuestión la vamos a poner en relación con las utilidades que creen que puede tener esta asignatura en el futuro ( Encuesta alumnado. Apartado A; 10).

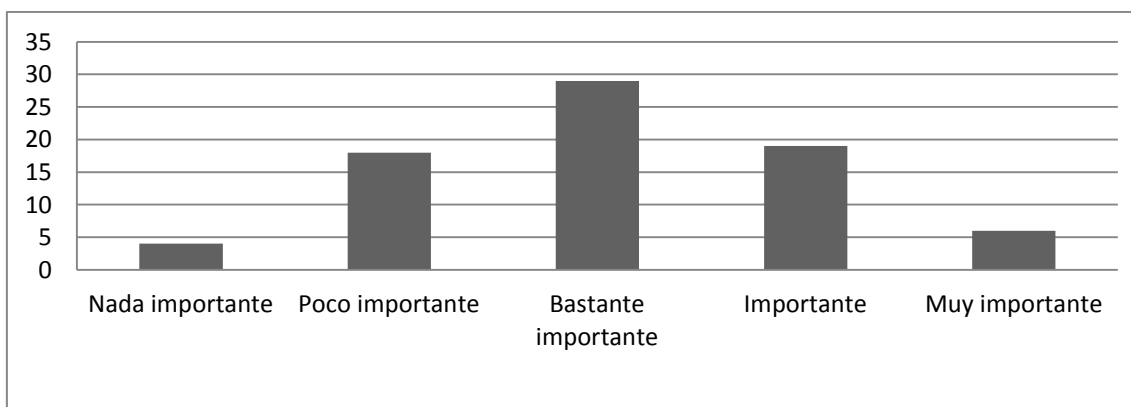
Predomina el número de alumnos (treinta y dos o el 42,10%) que apuntan que esta asignatura les aporta cultura general y les puede permitir establecer conversaciones fundamentadas y razonables; seguidos por quienes valoran el disfrute y la satisfacción personal (el catorce o 8,42%) y quienes creen que merece la pena comprender el arte (catorce o el 18,42%); porque gracias a estas nociones pondrán conocer los monumentos; cómo, cuando, quién, porqué... los construyeron y también comprender la cultura o costumbres de un momento

determinado y los artistas, es decir apreciar mejor la escultura, arquitectura o pintura y la obra de arte en general y valoran el hecho de saber comentar las obras de arte.

La siguiente respuesta más repetida es la de los alumnos que reconocen que no saben muy bien la utilidad que puede tener esta asignatura en su futuro (nueve o el 11,84%); algunos dicen que no lo saben, otros que creen que no les va a ser muy útil, otros que nunca se sabe y otros que no demasiado útil, pero que les resulta más útil que otras asignaturas estudiadas; también hay otro (1,31%) que, aunque no sabe bien su utilidad, le parece que es importante conocerla y quienes creen que les ha ayudado a valorar la obra de arte y reconocerlas(seis o el 7,89%). Un grupo de alumnos relaciona esta asignatura con la posibilidad de disfrutar al realizar turismo y conocer las obras (cinco o el 6,57%); dos de ellos se creen capacitados para no necesitar ninguna ayuda en una visita turística (ser sus propios guías, como afirman), así como adquirir experiencia para ir a los museos y reconocer las obras de entorno (los edificios de la ciudad...).

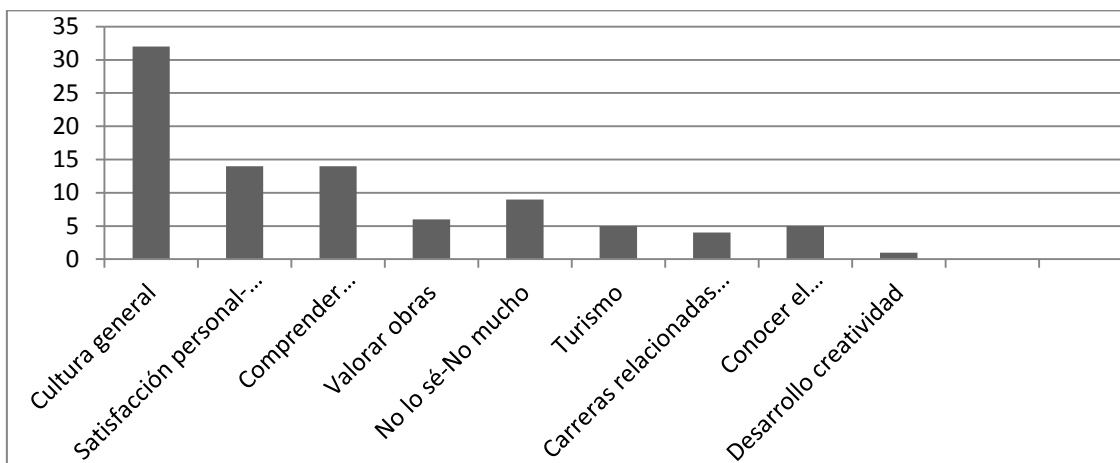
Cuatro alumnos (5,26%) han valorado positivamente la asignatura e incluso afirman que les puede ser de utilidad, en su futuro profesional, porque les ofrece la posibilidad de cursar alguna titulación referente al arte o la historia, o como complemento a la Historia y comprender la influencia de la historia de la Humanidad en las expresiones artísticas (dos o el 2,63%). Tres alumnos (3,94) manifiestan que esta asignatura les ha enseñado cómo se hacían en el pasado las obras o cómo se pensaba; les ha descubierto muchos aspectos desconocidos del pasado y les ha permitido relacionar los movimientos artísticos con la historia, también hay un alumno que afirma que esta asignatura es útil para desarrollar la creatividad.

**¿Consideras que esta asignatura es importante para tu formación?** 1 sería nada importante, y 5 muy importante (Encuesta alumnado. Apartado A, 6)



**Ilustración 20. Gráfico 16. Importancia otorgada a la asignatura, por los alumnos, para su formación**

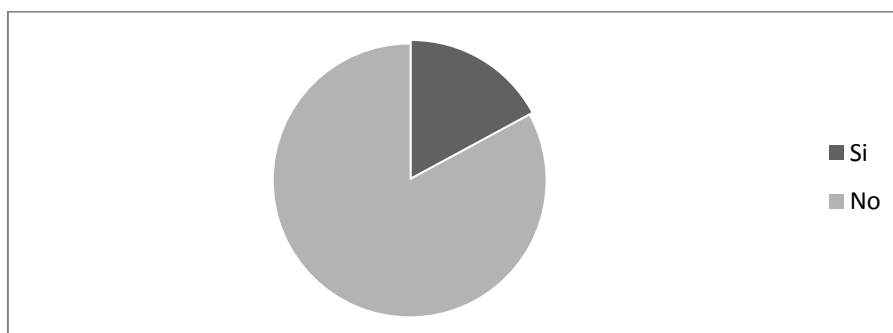
**¿Para qué crees que te puede servir haber estudiado esta asignatura en el futuro?**  
Encuesta alumnado. Apartado A; 10



**Ilustración 21. Gráfico 17. Utilidad de la asignatura, según los alumnos, en un futuro.**

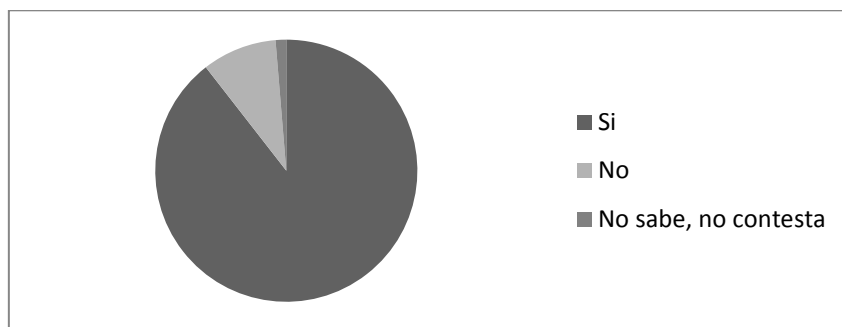
Finalmente, vamos a tomar en consideración si hubiesen elegido otra asignatura, si hubiesen tenido la posibilidad y si la volvería a elegir. Al preguntarles si hubiesen elegido otra asignatura, en lugar de Historia del Arte, si hubiesen tenido opción (Encuesta alumnado , Apartado A; 8), la mayoría ha dicho que no (sesenta y tres alumnos o el 82,89%, frente a los trece o el 17,10% que han dicho que sí). En segundo lugar, tras realizar la asignatura de Historia del arte, se les ha preguntado si la volverían a coger, si tuviesen la posibilidad (Encuesta Alumnado, Apartado A, 9) y de nuevo la mayoría ha dicho que si (sesenta y ocho o el 97,14%), frente a siete o el 9,21% que han dicho que no y uno que no ha respondido.

**¿Hubieras cogido otra asignatura, en lugar de Historia del Arte, si hubieses tenido opción? (Encuesta alumnado , Apartado A; 8)**



**Ilustración 22. Gráfico 18. Elección de otra asignatura, por parte de los alumnos, si hubiesen tenido la posibilidad.**

**¿Volverías a coger la asignatura de Historia del arte si te diesen la posibilidad? (Encuesta Alumnado, Apartado A, 9)**



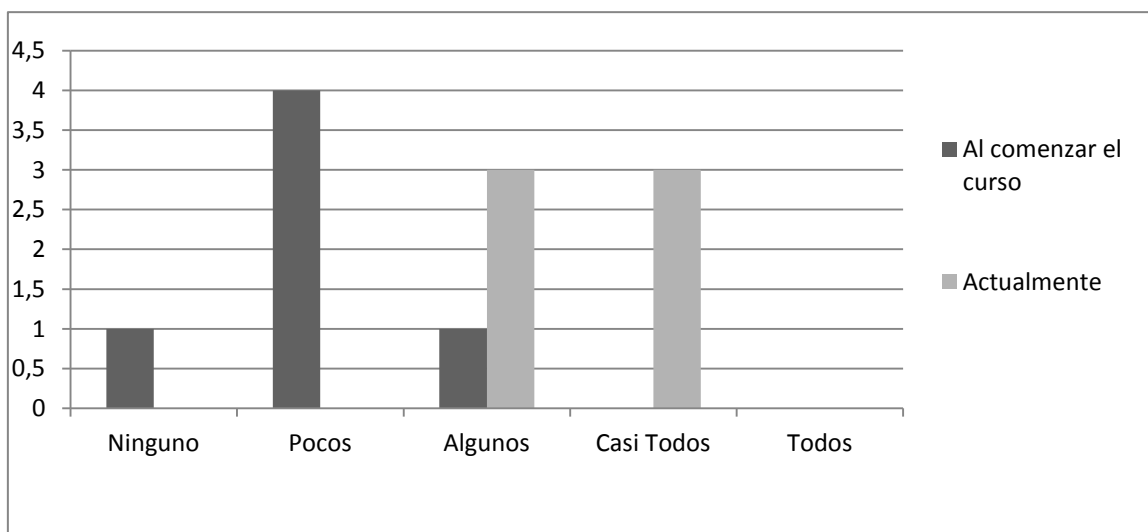
**Ilustración 23. Gráfico 19. Elección de la asignatura, por parte de los alumnos, si se diese la posibilidad en otra ocasión**

En conclusión, tras analizar los resultados obtenidos en las encuestas, se manifiesta que la asignatura de Historia del Arte tiene bastante aceptación entre los alumnos y es valorada positivamente, por lo tanto, la motivación puede ser un aliciente a tener en consideración. No obstante, no deberemos olvidar la problemática que han indicado tener, algunos estudiantes, con los periodos histórico-artísticos, la terminología artística, realizar una exposición argumentada o relacionar unos temas con otros. A pesar de la evolución observada, tomando en consideración las opiniones de los docentes, sobre todo, todavía se podrían mejorar algunos aspectos.

#### **4.1.1.8 EL APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DE LA OBRA DE ARTE**

Se va a proceder con las opiniones reflejadas por seis docentes, de la especialidad de Geografía e Historia, encargados de impartir, en el curso escolar 2009/2010, la asignatura de Historia del Arte, en 2º de Bachillerato (Guillén, 2010). Al preguntarles si los alumnos son capaces de analizar una obra artística siguiendo unas pautas (Encuesta profesorado, apartado A: 7), resultan significativas las respuestas obtenidos al comenzar el curso y una vez impartida la asignatura. Al comenzar el curso, un profesor (16,6%) indica que ninguno es capaz de analizar una obra de arte siguiendo unas pautas, cuatro (66,6%) que pocos y el último (16,6%) que algunos. En el momento actual, tres profesores (50%) manifiestan que algunos analizan obras de arte siguiendo unas pautas y los otros tres (50%) que casi todos (Gráfico 1). Mientras que, acerca del comentario de la obra de arte libre (Encuesta profesorado, apartado A: 8); dos profesores (33,3%) han respondido que al comienzo de curso ninguno de los alumnos sería capaz, otros tres (50%) que pocos y el último (16,6%) que algunos y, una vez impartida la materia, algunos alumnos serían capaces, según tres profesores (50%) y casi todos, según los otros tres docentes (50%).

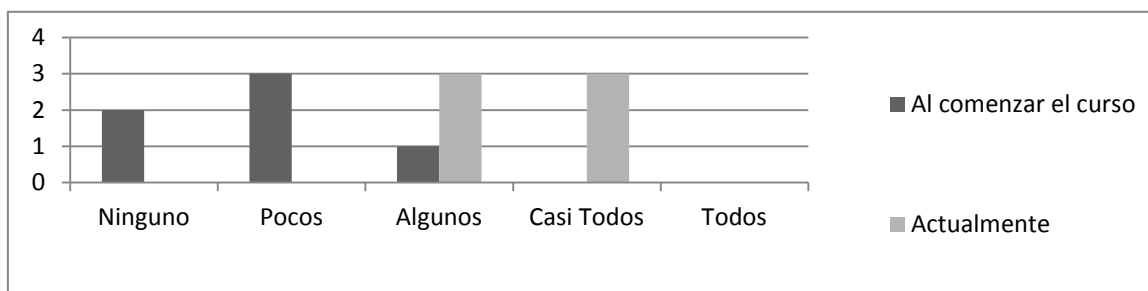
**¿Son capaces de analizar una obra artística siguiendo unas pautas?** (Encuesta profesorado, apartado A: 7)



**Ilustración 24. Gráfico 20. El análisis de la obra de arte siguiendo unas pautas, al comenzar el curso y actualmente.**

**¿Son capaces de analizar una obra artística libremente?**

(Encuesta profesorado, apartado A: 8)



**Ilustración 25. Gráfico 21. El análisis de la obra de arte libremente, al comenzar el curso y actualmente.**

En la segunda parte, nos centramos específicamente en el análisis de las obras de arte, para tratar de comprobar los posibles problemas de los alumnos, al enfrentarse al procedimiento del análisis de la obra de arte. La primera pregunta (Encuesta profesorado, apartado B: 10) es más libre que las reflejadas con anterioridad, por lo tanto, se justificaría la variedad de respuestas obtenidas; además no todos profesores han aportado el mismo número de opiniones,

por lo tanto, no será necesario buscar correspondencia entre los profesores encuestados y sus respuestas. Entre los inconvenientes señalados por dos docentes destaca el desconocimiento de la terminología artística<sup>264</sup> y se añaden los problemas para percibir los aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos, así como entre la creación humana y el mecenazgo<sup>265</sup>, como apunta un profesor en especial. La valoración estética es otra dificultad manifestada por un profesor<sup>266</sup> y el último docente añade dificultad al realizar una redacción bien estructurada de textos, citando todos los puntos del análisis de una obra de arte<sup>267</sup> (Gráfico 7. Dificultades de los alumnos para aprender a analizar una obra de arte).

Por último (Encuesta profesorado, Apartado B, 17)<sup>268</sup>, se ha solicitado a los profesores, que comentasen algo reseñable acerca de la enseñanza del análisis de la obra de arte. La mayoría no han incluido aportación alguna; sin embargo, los dos que han colaborado destacan la importancia de la motivación del alumnado. También se ha apuntado la reciente modificación en la publicación de libros de texto de Historia del Arte; y el cambio “de unos libros muy teóricos, donde sólo había generalidades sobre cada periodo artístico a comentarios profundos y de calidad de obras de arte significativas”; éste profesor señala que “la labor del profesor, que debe ser especialista en Historia del Arte, es *fundamental para transmitir, valorar adecuadamente y hacer llegar la esencia de la obra artística al alumnado*”.

Finalmente, vamos a aportar las respuestas aportadas por setenta y seis estudiantes, de la asignatura de Historia del arte, (Encuesta alumnado, Apartado B, 1). La mayoría de alumnos (sesenta y cinco o el 85,52%) afirman que les puede ser útil en un futuro; mientras que diez dicen que no (13,15%) y uno (1,31%) no responde. Cuando se les pregunta si quien sabe analizar una obra de arte disfruta más de ella (Encuesta alumnado, Apartado B, 2), casi todos (setenta y tres o el 82,89%) responden positivamente; dos dicen que no (2,63%) y uno no responde (1,31%). Por último, en cuanto a la facilidad para valorar una obra de arte, al saber analizarla (Encuesta alumnado, Apartado B, 3), de nuevo se repiten las mismas cifras que en la anterior pregunta; setenta y tres 82,89% reconocen que sí, dos (2,63%) dicen que no y uno (1,31%) no responde.

---

<sup>264</sup> Algo indicado por Ansón (1994:99-133).

<sup>265</sup> Álvarez de la Prada (1996: 69-78) también considera importantes los conocimientos que poseen los alumnos para tomarlos como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

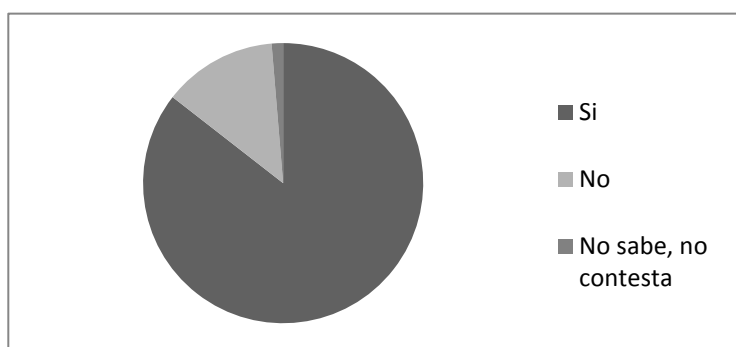
<sup>266</sup> Algo reforzado por un alumno, al manifestar dificultades para señalar el nivel del gusto personal. Lo importante es atender a las dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos respecto a los conceptos de estilo y color; aunque se suele reducir su análisis a aspectos formales e iconográficos (Ávila, 2001)

<sup>267</sup> Textualmente: “Tienden a proporcionar ideas sueltas, pero desordenadas”.

<sup>268</sup> No vamos a insertar un gráfico explicativo porque las aportaciones realizadas por sólo dos profesores son mínimas, por lo tanto, merece más la pena atender a la explicación expuesta.

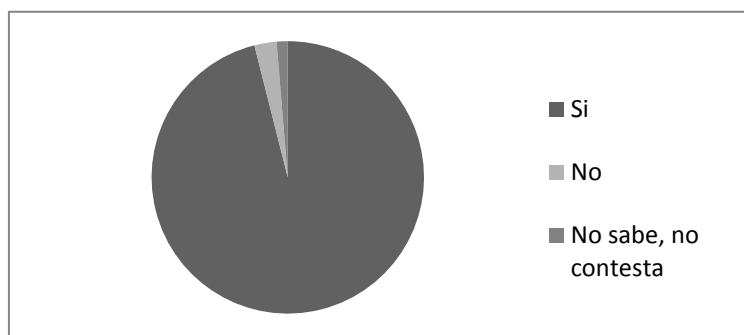


**Aprender a analizar una obra de arte, ¿crees que puede servirte para algo en tu vida?**  
Encuesta alumnado, Apartado B, 1



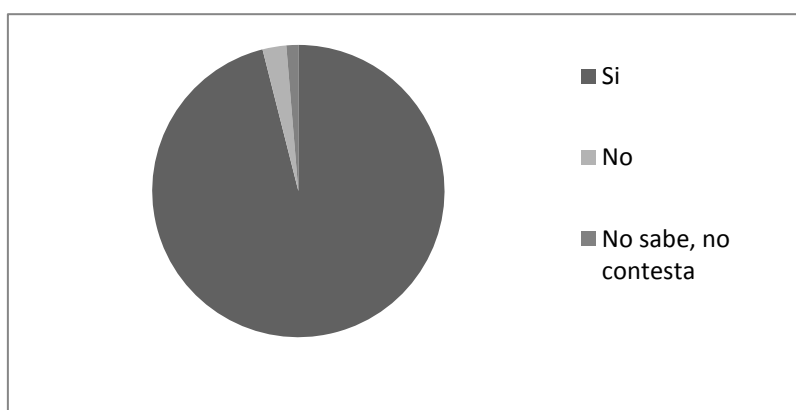
**Ilustración 26. Gráfico 22. Utilidad del comentario de la obra de arte, según los alumnos.**

**¿Crees que quien sabe analizar una obra disfruta más de ella?** (Encuesta alumnado, Apartado B, 2)



**Ilustración 27. Gráfico 23. Posibilidades de disfrutar de la obra al saber analizarla, según los alumnos.**

**¿Crees que quien sabe analizar una obra sabe valorarla mejor?** (Encuesta alumnado, Apartado B, 3)

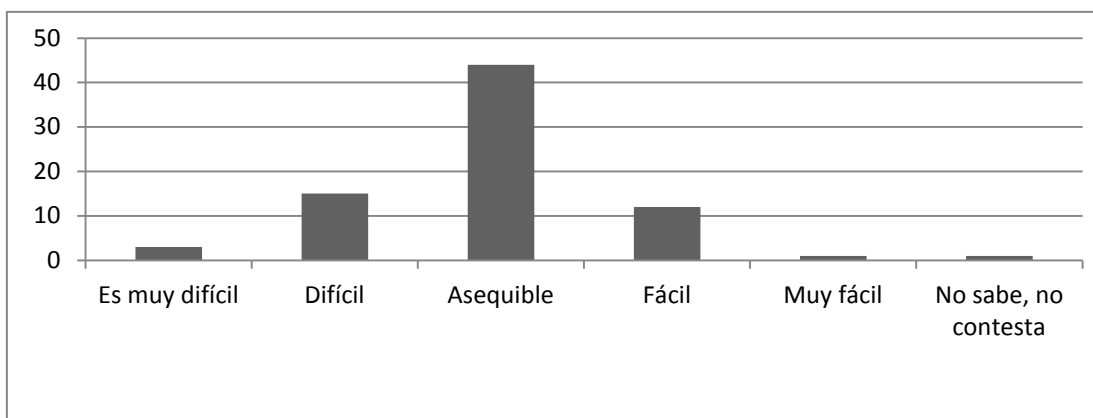


**Ilustración 28. Gráfico 24. Posibilidades de valorar la obra al saber analizarla, según los alumnos.**

La cuarta cuestión les plantea si les resulta fácil analizar una obra de arte (Encuesta alumnado, Apartado B, 4) y la mayoría de los alumnos (cuarenta y cuatro o el 57,89%) indican que es asequible, mientras que quince (19,73%) han dicho que es difícil y doce (15,78%) que

fácil; tres (3,94%) reconocen su dificultad, uno (1,31%) su facilidad y uno (1,31%) no ha respondido (Gráfico 13).

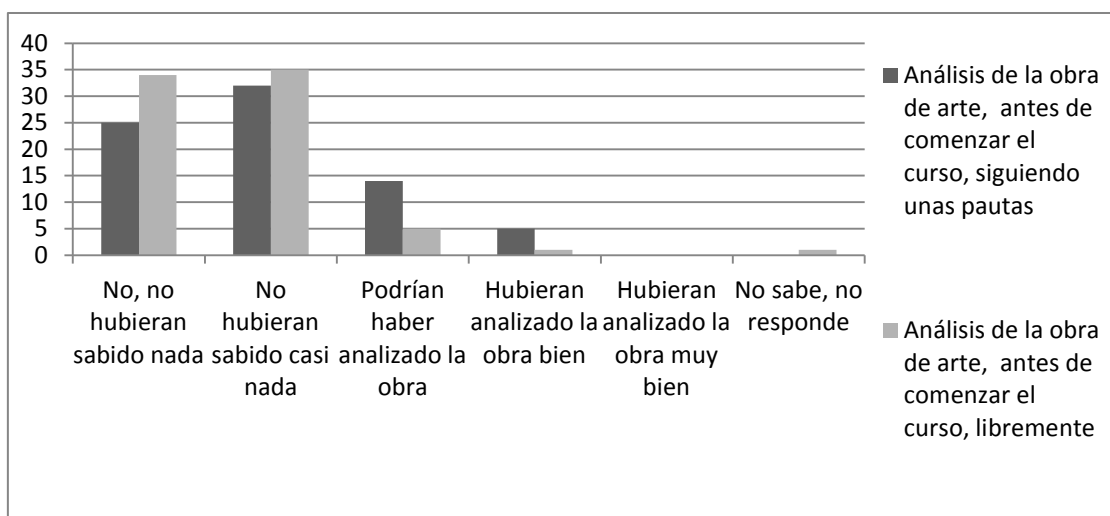
**¿Te resulta fácil analizar una obra de arte?** 1 sería no, es muy difícil y 5 que es muy fácil  
(Encuesta alumnado, Apartado B, 4)



**Ilustración 29. Gráfico 25. Dificultad de aprendizaje del análisis de la obra de arte, según los alumnos.**

A continuación se les pregunta si creen que antes de comenzar a estudiar la asignatura serían capaces de realizar un comentario de obra de arte si les hubiesen dado unas pautas a seguir y libremente. En cuanto al análisis de la obra de arte proporcionándoles unas pautas (Encuesta alumnado, Apartado B, 5), la mayoría de alumnos (treinta y dos o el 42,10%) creen que no hubiesen sabido casi nada, seguidos de los que creen que no hubiesen podido hacer nada (veinticinco o el 32,89%), los que creen que igual podrían haber analizado la obra de arte (catorce o 18,42%), cinco (6,57%) que creen que la habrían analizado bien y otro alumno (1,31%) no contesta. Y, antes de comenzar a estudiar la asignatura, no hay ningún alumno que se sintiese capacitado para analizar la obra de arte, sin tener una pautas para seguir (Encuesta alumnado, Apartado B, 6). Encontraremos casi el mismo número de alumnos que no crea que hubiese podido hacer un comentario de la obra de arte libremente, antes de comenzar la asignatura (treinta y cuatro o el 44,73%) y quienes creen que no hubiesen sabido casi nada (treinta y cinco alumnos o el 46,05%). Finalmente, hay cinco alumnos (6,57%) que creen que podrían haber analizado la obra libremente, bastante bien y uno (1,31%) que bien (Gráfico 14).

**¿Consideras que antes de comenzar a estudiar esta asignatura ya podías analizar una obra de arte, si te hubieran dado un cuestionario o pautas a seguir? ¿Y libremente?**1 sería no hubiera sabido nada y 5 sí, lo habría podido hacer muy bien (Encuesta alumnado, Apartado B, 5 y 6)

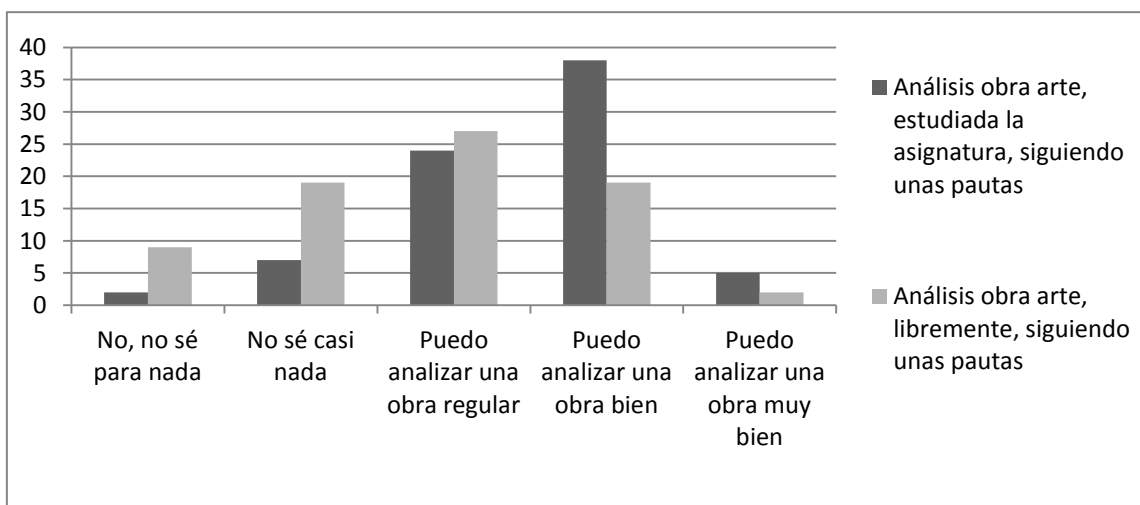


**Ilustración 30. Gráfico 26. Posibilidades de analizar una obra antes de comenzar a estudiar la asignatura siguiendo unas pautas y libremente.**

Muy en relación con las dos cuestiones que acabamos de desarrollar son las dos preguntas que les siguen. En ambas se les vuelve a preguntar acerca de si creen que, tras estudiar la asignatura de Historia del Arte podrían realizar un comentario de una obra de arte siguiendo unas pautas y libremente. La mayoría de los alumnos (treinta y ocho o el 50% de los encuestados) analizarían la obra de arte bien, siguiendo unas pautas (Encuesta alumnado, Apartado B, 7) y veinticuatro (el 31,57%) lo harían bastante bien; a continuación siete (9,21%) no saben hacer casi nada, cinco (6,57%) lo harían muy bien y dos (2,63%) no saben hacer nada. En cuanto al comentario de la obra de arte libremente (Encuesta alumnado, Apartado B, 8), veintisiete (35,53%) dicen que podrían hacerlo bastante bien, y tendremos un número igual de alumnos que no sabrían analizar la obra de arte casi nada (19 o el 25%) y los que lo harían bien; finalmente nueve alumnos (11,84%) afirman que no sabrían hacerlo casi nada y dos (2,63%) que lo pueden hacer ya muy bien (Gráfico 15).

**¿Consideras que ahora podrías analizar una obra de arte si te diesen unas pautas a seguir? ¿Y libremente?** 1 sería no sé hacerlo para nada; y 5 sí, lo puedo hacer ya muy bien

(Encuesta alumnado, Apartado B, 7 y 8)



**Ilustración 31. Gráfico 27. Posibilidades de analizar una obra, tras estudiar la asignatura siguiendo unas pautas y libremente.**

Atendiendo los resultados obtenidos, la mayoría de los alumnos, no se sentían capacitados para analizar una obra de arte, antes de comenzar a estudiar la asignatura de Historia del Arte, de forma libre y pocos si se les hubiesen proporcionado unas pautas. Mientras que una vez desarrollada la asignatura, aunque todavía bastantes no serán capaces de realizar un comentario de la obra de arte libremente, la mayoría realizarían un análisis de la manifestación artística siguiendo unas pautas, porque los libros de texto establecerán unas pautas claras; fácilmente comprensibles y, por regla general, se podrían aplicar a obras de arte de diferente naturaleza y periodo.

Se manifiestan, sin embargo, algunos inconvenientes para la adquisición del procedimiento de análisis de la obra de arte, por parte de los alumnos, como el desconocimiento de la terminología artística; los problemas para percibir los aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos; para relacionar y establecer conexiones entre el contexto histórico y la obra artística, así como entre la creación humana y los aspectos técnicos o la motivación y el mecenazgo y en la elaboración de un comentario de la obra de arte ordenado. Se otorgaría la importancia merecida al aprendizaje del análisis de la obra de arte y se mostraría un número suficiente de ejemplos, pero no potenciarían un aprendizaje autónomo.

Para concluir, valoraremos positivamente el hecho de que los alumnos sean conscientes de la importancia de analizar una obra de arte, su utilidad y su valor, así como la posibilidades de disfrutar del objeto histórico-artístico, mediante el conocimiento de sus cualidades, características o peculiaridades; todo ello resultará fundamental en su motivación y por lo tanto, les permitirá mostrar una actitud más positiva ante las posibles dificultades manifestadas al analizar la obra de arte. Sin duda, les servirá de gran ayuda en el aprendizaje de cualquiera de los campos del conocimiento y, especialmente, en el que ha formado parte de nuestro objeto de estudio: la obra de arte.

### **4.2 REVISIÓN DOCUMENTAL Y MATERIALES UTILIZADOS**

#### **4.2.1 PROGRAMACIÓN HISTORIA DEL ARTE DE 2ºBACHILLERATO**

Respecto a la Programación didáctica, elaborada por el Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tanto en el primer estudio de caso, como en el segundo, hemos tomado en consideración los elementos más interesantes para nuestro objeto de estudio, dado que los aspectos introductorios, objetivos y competencias son los determinados por el currículo aragonés y la secuenciación de los contenidos, las actividades extraescolares o los criterios de evaluación, calificación y recuperación, no resultan de gran relevancia para nuestra investigación. Por lo tanto, nuestro principal punto de referencia es la metodología.

##### **4.2.1.1 METODOLOGÍA DEL PRIMER ESTUDIO DE CASO**

La metodología expositiva utilizando diversos medios audiovisuales, se alternará con la participación del alumnado en el análisis y comentario de cuantas imágenes se proyecten a lo largo de las sesiones de clase. Se les proporcionará a los alumnos/as las imágenes en formato digital de las principales obras del arte contempladas en la programación. La utilización del cañón de video permitirá generar con programas de dibujo las líneas compositivas de las obras pictóricas y proyectar DVD para la visión global de la escultura y arquitectura.

El libro de texto recomendado a los alumnos/as es el de Historia del Arte varios autores, publicado por la editorial Vicens Vives. Otros textos recomendados para su consulta: “Introducción a la Historia del Arte” y “Diccionario de términos artísticos” de Gonzalo Borrás, las colecciones: “Como reconocer el Arte” y “Las claves del Arte”. Igualmente se les dará

información de páginas web para que puedan hacerse con un álbum básico de las principales obras del Arte y se les proporcionará a través del pendrive USB las obras más representativas de los estilos artísticos.

#### **4.2.1.2 METODOLOGÍA DEL SEGUNDO ESTUDIO DE CASO**

En el segundo estudio de caso, se plantea una orientación de la metodología centrada en el análisis de la complejidad de la obra de arte, para que el alumnado se plantee ante ella *cómo* se hacía, *para qué* servía y *qué* sentimientos despertaba en la sociedad, mediante análisis formal (nivel técnico-material, nivel morfológico, nivel estilístico, funcional y de significado), funcional (función utilitaria): tipologías (arquitectura, urbanismo), géneros (escultura, pintura, etc.) y del significado (función espiritual): temas (iconografía), símbolos (iconología). Tradición-innovación. Conexión con la mentalidad de la época, con la finalidad educativa de desarrollar la sensibilidad artística en el alumnado, tanto para su disfrute personal como para crear una conciencia social que vele por la defensa del patrimonio cultural y artístico.

La metodología que se va a seguir en el desarrollo del programa pretende ser activa con el fin de estimular la participación de los alumnos y conseguir su colaboración en el estudio de los temas. En las clases se realizarán debates, elaboración de trabajos individuales y colectivos, comentario de textos de contenido artístico, comentario de obras de arte... y, dadas las características de la materia, los medios audiovisuales deben estar presentes en la enseñanza de la misma: diapositivas, vídeos..., destacando como uno de los objetivos principales en el desarrollo del programa será el desarrollo de las técnicas de análisis y comentario de las obras de arte que a través de estos medios se presenten, fomentando en todo momento un aprendizaje activo. Por último, se les aconseja a los alumnos el libro de texto: Aguilar Díaz y otros: "Historia de Arte". Ed. Santillana.

#### **4.3 UN RECURSO TECNOLÓGICO UTILIZADO EN EL PRIMER ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LA WIKI**

ArteRYC<sup>269</sup> es una wiki de Historia del Arte diseñada específicamente para trabajar la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, en la que hay una presentación de

---

<sup>269</sup> <http://arteryc.wikispaces.com/>, aunque en la actualidad ya no está activa.

Slideshare, elaborada por M<sup>a</sup> Victoria Landa Fernández, de “**Vocabulario para selectividad**”<sup>270</sup> de gran utilidad para dar a conocer la terminología específica de la Historia del arte, al ser muy gráfica. Es decir, es un diccionario visual, con la explicación de términos relacionados con la obra de arte apoyada en imágenes, para facilitar su comprensión. La compartimentación se ha realizado por géneros. En primer lugar se presenta la terminología relacionada con la arquitectura, a continuación con la escultura y finalmente la pintura y dentro de cada uno, los términos están ordenados alfabéticamente. Dentro de cada una de las manifestaciones artísticas, primero se presenta un índice con los términos comprendidos, agrupados en distintos colores en función de la letra por la que comienza la palabra y después se suceden las diapositivas con el término, acompañado de imágenes y una explicación, así como de dibujos ilustrativos, en los que incluso aparecen las partes de los elementos en cuestión.

En segundo lugar, dentro de la wiki, tenemos diferenciando por apartados, las distintas partes que comprenden el temario de la PAU. No obstante, considerando necesario dotar a los alumnos de cierta base para proceder a explicar los distintos contenidos, se ofrecen dos presentaciones de introducción a la materia. En primer lugar, una presentación Slideshare de arte egipcio, realizada por el profesor Jose Ángel Martínez, del IES Eladio Caballero de Tormelloso ( Ciudad Real) (<http://joseangelhistoriadelarte.blogspot.com.es/>) y en segundo lugar, una presentación en formato Power Point, del arte de Creta y Micenas. Mientras que, a la derecha de la Wiki tenemos agrupados por temas, las informaciones relativas a los distintos apartados de la PAU, bajo los siguientes epígrafes, que a continuación voy a explicar <sup>271</sup>: arte gótico, arte griego, arte islámico, arte renacimiento, arte roma, arte románico, Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4, Grupo 5.

En el arte griego, tenemos una presentación Slideshare, sobre arquitectura griega<sup>272</sup>, gráfica y esquemática, que se apoya constantemente en la imagen, conjugándola con el texto e incluyendo esquemas o mapas conceptuales muy claros, para facilitar el aprendizaje de los contenidos y que no se limiten a memorizar automáticamente lo explicado. Termina la presentación aportando referencias en la web y bibliografía utilizada para la realización de la misma, algo muy recomendable, para que los alumnos sean conscientes de la necesidad de justificar las afirmaciones, informaciones o comentarios, apoyándose en autores.

---

<sup>270</sup> A pesar de ser elaborada en 2009 para la prueba de selectividad de Murcia, debemos recordad que la terminología de Historia del Arte es siempre la misma.

<sup>271</sup> Se incluyen en el orden en el que aparecen en la wiki.

<sup>272</sup> Explicada por el profesor en clase

También tenemos disponible mediante dos presentaciones power point, la escultura griega arcaica clásica y la helenística. Las características de elaboración son similares en ambas. Se realizan animaciones y transiciones para fomentar el dinamismo y evitar la monotonía, por ello, los títulos o frases van apareciendo poco a poco. Los colores utilizados para el fondo son sobrios y claros y las letras resaltan sobre ellos. Normalmente, las informaciones están presentadas esquemáticamente y es necesario pulsar la tecla de “enter” para que aparezcan, aunque en algunas ocasiones, los párrafos contienen más información y no es tan visual.

Las imágenes presentadas sirven de apoyo a las explicaciones, porque, por regla general, se incluye más de una imagen para acompañar al texto y en ocasiones, dentro de la imagen se han resaltado elementos interesantes a considerar. A veces, se realiza alguna propuesta de arte comparado, para que establezcan relaciones con otras manifestaciones artísticas, realizadas antes (si atendemos a la cronología), es decir, se establecen paralelismos<sup>273</sup>. También resulta interesante la inclusión de textos históricos para garantizar la comprensión del contexto y la repercusión de la obra<sup>274</sup>. Quizá lo único que faltaría es incluir una bibliografía y/o webgrafía indicando las fuentes de las cuales se han obtenido las informaciones e imágenes. Por último hay un enlace a un video, de 46 min, titulado “El misterio del Partenón”, visto en clase.

Igualmente, en el apartado “arte roma” aparecen las obras comprendidas en el temario de selectividad, de la universidad de Zaragoza<sup>275</sup>, en formato Word. El esquema de comentario de obra de arte propuesto es el siguiente: Aspectos generales; Aspectos formales; Función. Significación. Valoración Estética; es decir, se procede a realizar una breve contextualización de la obra, seguido de un comentario, formal y de significado, resaltando la estética de la obra de arte. Es una propuesta histórico-artística con todos los aspectos importantes a considerar.

En el arte islámico aparecen dos textos en formato de “Word”. El primero versa sobre el arte islámico y se corresponde con los apuntes facilitados por la profesora Josefina Sánchez, realizados expresamente para la comunidad autónoma de Aragón, siguiendo las pautas

---

<sup>273</sup> Por ejemplo, entre el arte egipcio y el periodo arcaico griego.

<sup>274</sup> Como el texto de Wittkower, R “La escultura. Procesos y Principios”; la “Historia Natural”, de Plinio el Viejo; un texto de Lord Byron “Child Harold”, criticando el expolio realizado por los ingleses de obras griegas o el fragmento de “La Eneida”, de Virgilio en el que se narra el pasaje de cómo fue atacado el sacerdote Laocoonte junto con sus dos hijos.

<sup>275</sup> Ara Pacis, Coliseo de Roma, Arco de Tito, Panteón de Roma, Maison Carrée, Teatro de Mérida, Augusto Prima Porta, Retrato Brutus Barberini, Columna Trajana



establecidas por el Armonizador. Por ello, el título se corresponde literalmente con el epígrafe determinado en el temario: *El Arte Islámico. Un arte religioso y aulico. Tema 6. La concepción religiosa y política en el mundo islámico: La Mezquita y el Palacio. El significado de la decoración en el arte islámico.* Tras realizar una Introducción Histórica al periodo, se procede con la arquitectura; explicación, características, materiales, elementos de soporte, capiteles, el arco, la bóveda, la cúpula, incluyendo dos dibujos de los tipos de capitel<sup>276</sup> y los diferentes arcos<sup>277</sup> como apoyo, así como la importancia de los motivos decorativos, diferenciando los vegetales o ataurique, las formas geométricas y los motivos caligráficos y pasa a las tipologías arquitectónicas: Mezquitas, Palacios, Baños públicos y madrasas. Se centra en la Mezquita, resaltando la de Córdoba<sup>278</sup>, y comenta sus partes, incluyendo también una planta, en la que se señalan cada una de las partes y una imagen del alzado, para apoyar la explicación. En segundo lugar, prosigue con los palacios musulmanes y la vivienda, para comentar específicamente EL arte hispano-musulmán, mediante una introducción al contexto histórico, acompañado de la ubicación de obras importantes.

Por último, tenemos un documento con las dos obras obligatorias para la Prueba de Acceso a la Universidad: La Mezquita de Córdoba y la Alhambra de Granada. En la Mezquita de Córdoba, tras realizar una introducción para resaltar la importancia de la obra, se procede a comentar la planta<sup>279</sup> para ello, se ha incluido un dibujo de una planta con las diversas ampliaciones reflejadas y, una vez terminada de comentar la obra, tenemos fotografías, del exterior, “ a vista de pájaro”; del interior, mostrando la superposición de arcos, así como la bicromía característica de los mismos, y por último de motivos significantes del mirabh<sup>280</sup>.

La otra obra comentada es la Alhambra de Granada. De nuevo, se realiza una introducción, señalando su importancia y el contexto de creación y artísticos, acompañado de un comentario general de las tipologías arquitectónicas, para centrarse en el monumento, comentando la planta gracias a un plano, en el que hay una leyenda numerada con cada una de las partes y se centra en el Palacio de Comares<sup>281</sup>. La descripción realizada dirige al estudiante, a modo de visitas turísticas, por la Sala de la Barca, hasta el Torreón de Comares, para descubrir el Salón del Trono o de Embajadores y se comentan los edificios. Por otro lado, comenta el

---

<sup>276</sup> De pencas, Cúbico y mocárabes

<sup>277</sup> Herradura, tímido lobulado y mixtilíneo

<sup>278</sup> Comentada en el otro documento, al pertenecer al temario de selectividad.

<sup>279</sup> Cabría suponer que tras la explicación del la arquitectura, contarán con una base de la que partir y la entendiesen sin problema.

<sup>280</sup> El arco de entrada, la cúpula gallonada y los arcos lobulados y entrecruzados.

<sup>281</sup> Diferenciando entre los dos patios que tiene: el Cuarto Dorado y el Patio de los Arrayanes.

Patio de los Leones y brevemente nombra la Sala de las Dos Hermanas, La Sala de los Abencerrajes, la Sala de los Mocárabes y la Sala de los Reyes, finalizando con el Generalife. Finalmente, se incluyen unas fotografías de la vista de conjunto de la Alhambra, del Patio de los Arrayanes o de Comares, del Patio de los Leones y del Mirador de Lindaraja.

En el arte románico, se toman los mismos apuntes. En el título se presenta a la Arquitectura como integradora de todas artes y la estructura elegida para presentar la teoría es la siguiente: Introducción Histórica, Características Generales de la Arquitectura, Iglesias: materiales, planta<sup>282</sup>, alzado, diferenciando entre elementos sustentantes<sup>283</sup> y sustentados<sup>284</sup> y el exterior<sup>285</sup>, para centrarse, en las Iglesias de Peregrinación<sup>286</sup>, después los monasterios<sup>287</sup> y el significado de la arquitectura románica, para proseguir con el románico en Europa (Inglaterra, Alemania, Italia, España), con algunas características generales. La estructura en el apartado de la escultura es similar: Características Generales, Temas, Escultura (relieve y escultura exenta) y lo mismo con la pintura: técnica y características y los comentarios facilitados son los determinados para la prueba de Selectividad: Monasterio de Cluny (con imágenes de una Reconstrucción ideal, planta y estado actual); la Catedral de San Pedro apóstol, de Jaca (con una imagen de la planta, el interior y el ábside meridional); la Catedral de Santiago de Compostela (con fotografía de la Planta e interior). Respecto a la Escultura, comienza con la Portada oeste de San Pedro de Moissac, con el tímpano y una imagen; El Pórtico de la Gloria, de Santiago de Compostela, con imágenes del pórtico y en detalle y la Pintura: Pinturas del ábside de San Clemente de Tahull (con fotografía).

El tema del Gótico sigue una estructura similar a las dos unidades anteriores. Tras realizar una Introducción Histórica, se plantea la Catedral gótica, explicando los elementos formales: el arco apuntado u ojival, conopial y el carpanel (incluyendo un dibujo de cada uno de ellos) y la bóveda de crucería, así como el sistema arquitectónico típico, creado por arbotantes, estribos o contrafuertes y pináculos (también tenemos dos esquema del alzado de la estructura gótica, con el nombre de cada uno de los elementos) y para ilustrar las explicaciones, también tenemos un

---

<sup>282</sup> Incluyendo dos dibujos de una planta de cruz latina y otra de la cabecera en una iglesia románica

<sup>283</sup> También se han incluido dibujos de distintas secciones del pilar compuesto románico.

<sup>284</sup> Con un dibujo del arco fajón, reflejando el nombre de sus partes e incluyendo dibujos de bóvedas, de medio cañón con estribos o contrafuertes exteriores, y otra reforzada por arcos fajones o perpiaños; una bóveda de arista y el dibujo de una cúpula, unas pechinas y unas trompas.

<sup>285</sup> Con un dibujo muy gráfico con las partes de la Portada románica

<sup>286</sup> Se han incluido tres plantas de iglesias de peregrinación: Santiago de Compostela, Saint Sernin de Toulouse y Sainte Foy de Conques

<sup>287</sup> Aparece un plano de una abadía cisterciense con sus partes señaladas mediante números o letras

dibujo en planta de la crucería simple, la sexpartita, la bóveda de terceletes y la estrellada. Respecto a la articulación del muro, también aparece un dibujo de los tres niveles del mismo, con el nombre de cada una de las partes y se explica cómo son las plantas góticas (tenemos una planta de la Catedral de Chartres) y el exterior (también hay un dibujo en color de las partes de la portada gótica). Se reserva un apartado al “significado espiritual”, dada su importancia en la arquitectura gótica; se continúa hablando, a nivel general, de los arquitectos, para terminar el apartado con la periodización: Gótico preclásico, clásico, radiante y flamígero y dentro de la arquitectura civil: las lonjas y ayuntamientos.

La escultura queda presentada mediante una introducción a su estudio y ya en el título se indican los géneros a estudiar: portadas, retablos y sepulcros. Tras las características generales (lugares en las que se ubica, temas...), entre las que se incluye un dibujo con las partes del retablo, para facilitar su aprendizaje. Y, por último “La evolución de la pintura gótica: Giotto y Van Eyck”, mediante las características generales, la evolución de la pintura gótica: Gótico lineal o franco-gótico (la miniatura y las vidrieras); El Italo-gótico (escuela sienesa y escuela florentina); el Gótico internacional y la Pintura Flamenca. Finalmente, la vidriera queda presentada como apartado específico.

En otro documento Word están comentadas las obras de arte de este tema: La Catedral de Chartres (aparece fotografía del interior y una planta, así como una vista exterior y de la fachada occidental y del Pórtico Real); la Cabecera exterior de la catedral de Notre Dame (también tenemos imagen del interior y de la planta, de la fachada occidental y de la cabecera); la Fachada occidental de la catedral de Reims (con su correspondiente fotografía del interior y la planta o la fachada occidental) y nos centramos en España, mediante la nave central de la catedral de León (con una planta y fotografías de la nave central y las vidrieras o la fachada occidental); la planta e interior de Santa María del Mar, de Barcelona (también tenemos una planta, fotografías de la girola y el alzado ) y la Lonja de Palma de Mallorca (con una fotografía de su exterior, el dibujo de la planta y el interior).

La escultura comienza con el análisis del Sepulcro de don Lope Fernández de Luna (tenemos una fotografía en blanco y negro), para continuar con el Retablo de la Seo de San Salvador, de Zaragoza (también tenemos una fotografía). La siguiente obra es la Virgen Blanca (con fotografía de referencia) y el Crucifijo o “Devot Crist”, de la Catedral de Perpiñan. Por último, pasamos a la pintura, con la escena del Prendimiento de Jesús, realizado por Giotto para

la Capilla Scrovegni, de Padua, siguiendo con las Miniaturas de las Muy Ricas Horas del duque de Berry, de los Hermanos Limbourg, el Matrimonio Arnolfini; de Van Eyck (también se ha incluido la imagen del cuadro) y las Vidrieras de la catedral de León<sup>288</sup>.

Por otro lado, tenemos un apartado relativo al Arte del Renacimiento, planteado con una metodología diferente. Por un lado, se ha presentado en formato Word la información relativa a la teoría, extraída, de nuevo, de los apuntes facilitados por la profesora Josefina Sánchez y por otro lado, el profesor ha agrupado las obras comprendidas en el temario de Selectividad en 5 grupos conformados por los alumnos, porque han sido ellos quienes han colaborado en la elaboración definitiva del comentario de la obra de arte. Es decir, el profesor les ha proporcionado diferentes informaciones, así como un esquema para seguir en el comentario de la obra de arte y los alumnos han debido completar dicho comentario, mediante la escritura cooperativa e indicando en un color diferente las informaciones añadidas. Después, como se indica en la wiki<sup>289</sup>, los alumnos deberían exponer sus comentarios de las obras de arte en clase.

En cuanto a la teoría facilitada por el profesor, el archivo se titula: El Renacimiento. Dentro del primer tema, tras las Características Generales al movimiento artístico y cultural, se ofrece una periodización, presentando sus rasgos generales, para proseguir con la Difusión del Renacimiento fuera de Italia y La Crisis del modelo clásico. El Manierismo y, en el siguiente, se presenta el nuevo concepto arquitectónico de espacio religioso, nombrando la evolución producida desde Brunelleschi a Vignola y el Palacio urbano y la villa Renacentista. De nuevo,

---

<sup>288</sup> Algunas obras no son obligatorias para la PAU: el Crucifijo o “Devot Crist”( Catedral de Perpiñan); las Miniaturas de las Muy Ricas Horas del duque de Berry (Hermanos Limbourg) el Matrimonio Arnolfini y las Vidrieras de la catedral de León. Sirven para tener una visión más amplia del fenómeno.

<sup>289</sup> (...) *Tenéis un pequeño guión que deberías complementar con la información que podáis extraer de Internet (Wikipedia, Arte e Historia, Youtube...).* Para complementar los comentarios añadiréis vuestras aportaciones en el mismo documento pero con letra en color rojo. Dispondremos de 4 días de clase para ello (hasta el 6 de marzo). Ese día, el 6 de marzo con la proyección de las imágenes correspondientes explicaréis las características fundamentales que habéis trabajado durante aproximadamente 20 minutos. Por tanto las exposiciones terminarán el jueves 7 de marzo. Durante las exposiciones os podréis servir de todo el material que creáis conveniente (apuntes y demás). El lunes 11 de marzo será de repaso y el martes 12 el examen como estaba previsto.

Grupo 1. Cúpula catedral Florencia+San Andrés de Mantua+ San Pietro in Montorio+ San Pedro del Vaticano+ Il Gesú de Vignola+ Palacio Medici-Ricardi

Grupo 2. Monasterio de El Escorial+ Retablo mayor del Pilar+ San Sebastián de Berruguete+ El entierro del conde de Orgaz+El expolio+ Universidad Salamanca

Grupo 3. David de Donatello+ Condottiero Gattamelata+ Piedades del Vaticano+ David de Miguel Ángel+ Moisés de Miguel Ángel

Grupo 4. La Trinidad de Masaccio+ El Nacimiento de Venus de Botticelli+ La Virgen de las Rocas de Leonardo+Villa Capra

Grupo 5. La capilla Sixtina de Miguel Ángel+ La escuela de Atenas de Rafael+ La tempestad de Giorgione+ Retrato ecuestre de Carlos v

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

tras las características generales de la arquitectura, incluyendo los elementos constructivos, decorativos, con algunas imágenes<sup>290</sup> y se presentan las tipologías. En primer lugar, la religiosa, mostrando también las plantas de dos edificios característicos de planta basilical (la planta de San Lorenzo) y de planta central o circular (la planta de San Pietro in Montorio) y los rasgos de este tipo de arquitectura y por otro lado, se presenta la arquitectura civil, resaltando la tipología del palacio<sup>291</sup> y la villa de campo y en el siguiente epígrafe, comienza la arquitectura del Quattrocento, destacando la importancia de Brunelleschi y Alberti, o Michelozzo, para continuar con la arquitectura del Cinquecento, con las figuras de Bramante, Miguel Ángel, Vignola y Palladio.

En otro archivo de Word, queda presentada la Escultura y Pintura del Renacimiento, así como el Renacimiento en España. De nuevo, las características generales sirven de introducción a los aspectos más significativos de la escultura renacentista: tema, materiales, temática y tipología y se da paso a una periodización, en la que se destacan los principales escultores: del Quattrocento: Ghiberti y Donatello; del Cinquecento: Miguel Ángel y Cellini. De este modo, llegamos a la Pintura, resaltando la importancia de la perspectiva, los grandes maestros y la pintura veneciana. En las características generales se presentan las perspectivas y recursos utilizados, los soportes y técnicas, la línea, la luz, el modelado, el color, la composición y los temas y se pasa a la pintura del Quattrocento, con Masaccio y Botticelli como representantes, entre otros<sup>292</sup>. Dentro del Cinquecento, tenemos a Leonardo, Rafael y Miguel Ángel y en la escuela veneciana a Giorgione y Tiziano y se presenta muy brevemente la pintura manierista y se destaca la figura de Pontorno o Tintoretto. Finalmente, llegamos al Renacimiento en España, resaltando en el título El Escorial, Berruguete y El Greco; tras una breve introducción, tenemos la arquitectura., en rasgos generales, incluyendo algunos arquitectos destacados; la escultura con características y escultores señalados y la pintura, en la que se dedica mayor atención al Greco.

También aparece el arte barroco, el arte del siglo XIX y el arte del siglo XX. Dentro del arte Barroco, en primer lugar tenemos un pdf con la teoría de este periodo y por otro lado, se ha planteado los comentarios de las obras de arte<sup>293</sup> para que sean elaborados por los alumnos,

---

<sup>290</sup> Del interior de la Capilla Pazzi, de Brunelleschi o del Templo Malatestiano, de Alberti

<sup>291</sup> La explicación del palacio queda aclarada mediante el dibujo de la fachada del Palacio Strozzi, de Sangallo y el Palacio de los Médicis, de Michelozzo

<sup>292</sup> Paolo Ucello, Andrea del Castagno o Piero della Francesca o G. Bellini

<sup>293</sup> Comentarios de obras para PAU. Grupo 1.- San Carlino de Borromini+Éxtasis de Santa Teresa de Bernini+ La Ronda de noche de

como en la unidad didáctica del Renacimiento. Resulta significativo y a nuestro modo de ver muy interesante, un pdf facilitado por el profesor y administrador de la wiki, la accesibilidad a un documento original del museo del Prado del comentario original, en letra manuscrita, de los Caprichos de Goya, con información aclaratoria<sup>294</sup> y en la que resulta especialmente interesante la transcripción. De este modo, se ofrece una visión más cercana a los manuscritos de la época, acercando la obra de arte al alumno, desde el documento original y revalorizando la importancia de la gestión del patrimonio y del Museo.

Respecto a las características generales del Barroco, los apuntes son los facilitados por la profesora Josefina Sánchez y siguen el mismo esquema. Tras las características generales, se presenta el barroco católico y el barroco protestante, para llegar a la arquitectura: materiales y elementos constructivos, concepción del espacio arquitectónico y las tipologías arquitectónicas más representativas: el templo y el palacio. En segundo lugar, se presenta la arquitectura de Bernini y Borromini, y el urbanismo barroco<sup>295</sup>, la escultura escenográfica, bajo la figura de Bernini y la imaginería española. De nuevo, características generales, la obra de Bernini, la imaginería española, con sus géneros y destacando la escuela castellana, con Gregorio Fernández a la cabeza y la Escuela Andaluza, con el foco sevillano en el que trabaja Martínez Montañés y el de Granada, con Alonso Cano y Pedro de Mena. También señala la importancia de Murcia, con Francisco Salzillo y, por último, se presentan a estos escultores. Dentro de la pintura, se señalan nuevos temas, aunque el mismo esquema: Características generales y presentación de los grandes maestros de la pintura barroca: Caravaggio con su obra en Italia; Los Países Bajos, con Rubens dentro de la Escuela Flamenca y Rembrandt, en la Escuela Holandesa y, finalmente, las Escuelas Españolas: la de Valencia, con José de Ribera, la Sevillana, con Zurbarán, Murillo y Valdés Leal y la Madrileña con el “gran” Velázquez.

---

Rembrandt+	Sagrada	Familia	de	Murillo
Grupo 2.- Plaza y Columnata de San Pedro de Bernini+	Cristo Yacente de Gregorio Fernández+	Las Meninas de Velázquez+	La Familia de Carlos IV de Goya	
Grupo 3.- Palacio de Versalles+	Inmaculada de Alonso Cano+	Las Hilanderas de Velázquez+	Saturno devorando a sus hijos	
Grupo4.- El Pilar de Zaragoza+	Vocación de San Mateo de Caravaggio+	El conde duque de Olivares de Velázquez+	Los Fusilamientos de Goya	
Grupo 5.- Baldaquino de San Pedro del Vaticano+	El rapto de los hijos de Leucipo de Rubens+	Martirio de San Felipe de Ribera+	Los Caprichos de Goya	

<sup>294</sup> Número de catálogo, Título, Fecha, Serie, Filigrana, Técnica, Soporte, Medidas, Procedencia, Forma ingreso, Observaciones, Bibliografía, Transcripción.

<sup>295</sup> Se incluye la *plaza y columnata de San Pedro del Vaticano*, el *Palacio de Versalles*, que también forma parte de los comentarios de obras de arte.

Quedaría por completar la wiki mediante los últimos apartados relativos al arte del siglo XIX y del siglo XX, no obstante, el profesor tuvo problemas técnicos con la wiki y ésta de ser utilizada. Con lo cual, no pudimos completar las informaciones presentadas. Quizás, como indicó en la entrevista, dejó de trabajar con ella, dado el poco interés mostrado por parte de los alumnos.

#### **4.4 LOS LIBROS DE TEXTO EN EL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2**

Los libros de texto suelen ser utilizados como fuente de consulta por los alumnos de los dos estudios de caso estudiados, a pesar de no cubrir con total fidelidad el programa de la Prueba de Acceso a la Universidad, por ello, dado que en el trabajo de estudio realizado para la consecución del Diploma de Estudios Avanzados por la autora de la tesis, se analizó libros de texto de cuatro editoriales diferentes (Guillén, 2012) y dos de ellas son las utilizadas por los protagonistas de los dos estudios de caso, se va a tratar de utilizar dicho análisis para entender más algunas de las respuestas dadas por los alumnos en las entrevistas grupales realizadas. En consecuencia, se incluye a continuación una síntesis de las principales características de los libros de texto de la asignatura de Historia del arte de la editorial Vicens Vives, utilizada en el primer estudio de caso y de la editorial Santillana, empleada por los alumnos en el segundo estudio de caso.

##### **4.4.1 EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO DE VICENS VIVES. PRIMER ESTUDIO DE CASO**

La editorial Vicens Vives presta más atención a la obra de arte que Santillana. En la primera unidad introduce las pautas de análisis, adecuándose a lo exigido por el currículo, de una forma más completa, mediante la integración de distintas metodologías (Borras, 1985; Chordá, 1993). Sin embargo, como ocurre en el caso de la editorial SM y Santillana, al examinar las propuestas realizadas para comentar la obra de arquitectura, escultura y pintura, se aprecia cierto predominio formalista (Pol, 2006; Santamaría y Asensio, 2003). La estructura, de contenidos del comentario de la obra de arte esta menos detallada y es más amplia y la información ha sido redactada en epígrafes. Aunque, quizá resulte más didáctica, en algunos aspectos, al incluir más imágenes, acompañadas de breves comentarios, para ilustrar lo explicado.

Los comentarios de las obras de arte quedan presentados a modo de fichas, numeradas e introducidas en el índice, al igual que SM o Santillana y pueden ser relacionados visualmente con las obras, presentados en el CD adjunto, del mismo periodo histórico artístico o autor, con la intención de reforzar los conocimientos desarrollados. También serán útiles para educar visualmente a los alumnos y aproximarles a la observación y conocimiento de la obra de arte. El modelo propuesto para trabajar la obra de arte quedaría definido mediante dos acciones, de un modo similar a lo expuesto en el caso de SM y Santillana; aunque con distintos enfoques. Por un lado, se propone el comentario de determinadas obras de arte y, al final de cada unidad, se incluye un apartado donde se proponen actividades para trabajar y reforzar lo explicado o aprendido. Una vez proporcionadas las herramientas, se manifiesta la necesidad de utilizarlas, con la intención de propugnar un aprendizaje significativo y que los alumnos elaboren un comentario personal, es decir, se han elaborado actividades variadas, posiblemente para evitar la posible monotonía y ejercitar las destrezas que posibilitarían el análisis de la obra de arte.

### **4.4.2 EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO DE SANTILLANA. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO**

Santillana determina la utilización de una metodología, más bien integradora (Borras, 1985; Chordá, 1993), desde la primera unidad didáctica. Sin embargo, frecuentemente, se tiende a prestar más atención al aspecto formal y estilístico; la función y el significado quedan reducidos. Asimismo, se suelen primar las obras de arte consideradas más importantes, a nivel general en la Historia del Arte, o según la visión del autor. En las primeras unidades didácticas se realizan pocos comentarios de obras de arte, excluyendo algunas manifestaciones artísticas, como la pintura, dado su estado de conservación actual o primando otras artes consideradas más importantes. No obstante, conforme evoluciona la materia, se especifica menos entre las partes contempladas en el comentario de la obra de arte y se ofrece un comentario más individualizado, apoyados visualmente con imágenes y, en ocasiones, esquemas para facilitar su comprensión; quizás se considera, como sería deseable, que, poco a poco, los alumnos van adquiriendo el procedimiento del comentario de la obra de arte.

Se presta mayor atención a la obra de arte, mediante un mayor número de comentarios, con dos modelos distintos, para que los alumnos puedan elegir el que más se adapte a sus destrezas. Del mismo modo, las actividades destinadas a la práctica les pueden facilitar la tarea, porque su variedad puede ser útil, puesto que las capacidades de cada alumno no son siempre iguales y el hecho de presentar distintos tipos de actividades, puede contribuir en el aprendizaje



del comentario de la obra de arte, al ejercitar dicho procedimiento de diferente modo. En conclusión, mediante esta propuesta se podría ayudar a los alumnos a construir paulatinamente su conocimiento, con la finalidad de aprender a realizar un comentario de la obra de arte por sí mismos, mediante una metodología variada; se facilita la enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Historia del arte, porque además estará adaptado al nivel de los alumnos, cubrirá los mínimos estipulados por el currículo y no resultará muy complejo a los estudiantes.

#### **4.5 OBSERVACIÓN EN EL AULA**

##### **4.5.1 PRIMER ESTUDIO DE CASO. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA EN EL AULA**

La observación se ha realizado “in situ” en un instituto de Educación Secundaria. Gracias a la amabilidad del docente encargado de impartir la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y tras presentar ante la Dirección del Centro la pertinente autorización, junto una propuesta de observación en el aula para obtener la autorización de los padres o tutores legales de los alumnos, hemos tenido acceso a la observación de once de sesiones. Del mismo modo, se nos ha facilitado la posibilidad de realizar una entrevista grupal con los once alumnos, así como una entrevista en profundidad con el profesor, tras la entrevista informal realizada con anterioridad. Respecto a la utilización de las nuevas tecnologías en el aula para la enseñanza- aprendizaje de la obra de arte, los recursos utilizados son: ordenador, con conexión a internet y el cañón, proyectando sobre la pantalla blanca desplegable las imágenes, presentaciones, audiovisuales o el acceso a la wiki<sup>296</sup>. La unidad didáctica ha sido desarrollada en 11 sesiones:

❖ **SESIÓN 1.** Martes 19 de marzo, de 2013. Introducción. Presentación temario PAU. Comienzo audiovisual sobre el Renacimiento<sup>297</sup>:

Historia del arte - El renacimiento Visión general <http://youtu.be/kWb2jnNAgXo> 55.35 min. Renacimiento Italiano, arquitectura (Historia del Arte)

❖ **SESIÓN 2.** Miércoles 20 de marzo, de 2013. Terminar audiovisual comenzado en la anterior sesión. Continúa con el siguiente audiovisual:

Florencia <http://www.youtube.com/watch?v=YD6Usxo7bPM> 15.30 min

Una vez terminado, se comienza a explicar en qué va a consistir el trabajo. Creación grupos; se reparten las obras para que cada grupo elabore el comentario.

---

<sup>296</sup> En la que también está incluida la teoría en formato word, para que los alumnos la puedan descargar.

<sup>297</sup> Al final de la sesión el profesor entrega también los exámenes a los alumnos, simplemente indicar que tras mirarlos, los comentan entre ellos y las notas, en general, son bastante altas.

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

❖ SESIÓN 3. Jueves 21 de marzo, de 2013. Se terminan de visualizar los últimos audiovisuales y se comienza con el trabajo colaborativo

El David de Miguel Angel by. Osler Aguilar

David <http://www.youtube.com/watch?v=7LuFTcodp8> 9 min37 seg El David de Miguel Ángel en imágenes

Sixtina <http://www.youtube.com/watch?v=munrh2PEujs> Documental Capilla Sixtina, Miguel Ángel 3 min 34 seg

Escorial <http://www.youtube.com/watch?v=VVjqYN1W3z4> El Monasterio de San Lorenzo de El Escorial 3 min 5 seg

Rafael <http://www.youtube.com/watch?v=ACWB8mD1IxY> La Escuela de Atenas 2 min 10 seg

Comienza el trabajo colaborativo en grupos

❖ SESIÓN 4. Lunes 25 de marzo, de 2013. Continuación con el trabajo colaborativo de comentario de la obra de arte.

❖ SESIÓN 5. Martes 26 de marzo, de 2013. Trabajo colaborativo. Elaboración comentarios obras de arte.

❖ SESIÓN 6. Miércoles 27 de marzo, de 2013. Trabajo colaborativo. Elaboración comentarios obras de arte.

❖ SESIÓN 7. Lunes 8 de abril, de 2013. Exposición trabajos.

❖ SESIÓN 8. Martes 9 de abril, de 2013. Exposición trabajos

❖ SESIÓN 9. Miércoles 10 de abril, de 2013

❖ SESIÓN 10. Jueves 11 de abril, de 2013. Exposición trabajos (2ª oportunidad a quienes no lo habían hecho o no lo habían hecho bien) Repaso teoría y recordatorio de la práctica. Los alumnos deberán hacer los esquemas

❖ SESIÓN 11. Lunes 15 de abril: examen del Renacimiento<sup>298</sup>.

A continuación, comentaremos algunos aspectos relevantes para justificar el modo de trabajo realizado y las conclusiones obtenidas. No obstante, en lugar de desglosar cada una de las sesiones, las vamos a agrupar en función de su finalidad, para no resultar repetitivos:

### 4.5.1.1 INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA

La metodología utilizada, al comenzar a presentar la nueva unidad es predominantemente explicativa. Se presenta el temario y conforme el profesor comenta los epígrafes de la PAU, previo aviso de la extensión del mismo, los alumnos van tomando notas y

---

<sup>298</sup> A esta sesión no asistimos

sólo le indican al profesor que repita algunas informaciones que no han copiado o entendido bien, es decir, su actitud es bastante pasiva. En ocasiones, conforme el profesor va comentando los epígrafes, hablan entre ellos. No se sabe si sobre lo que acaba de comentar u otros aspectos. Aunque hay algunos alumnos que parecen tener algo más de interés y se implican más, estableciendo relaciones con el temario.

El profesor utilizar como apoyo la pizarra convencional o tradicional con tiza y la velocidad de explicación del profesor es lenta, para que vayan anotando los alumnos. Casi dictado; parece que los alumnos no están acostumbrados a tomar apuntes. Se recuerdan temas explicados y anticipan otros, establece relaciones entre lo aprendido y lo que se va a aprender. Se potencia el aprendizaje significativo, tratando de apoyar las nuevas explicaciones sobre los conocimientos que los alumnos tienen o han adquirido a lo largo del curso y cuando el profesor comenta obras o autores con escritura difícil, los apunta en la pizarra y los alumnos lo copian. Presenta el temario de esta nueva unidad didáctica y, una vez planteados los temas, hace un repaso oral o comentario y pasa a las ilustraciones o imágenes<sup>299</sup>. Anotado el temario, los alumnos comienzan a comentar y el profesor resume las características como antelación.<sup>300</sup>

Se continúa con un audiovisual de introducción a la materia. Se prepara todo lo necesario para visualizar el vídeo<sup>301</sup>: un mini-portátil instalado en el aula, con altavoces y proyector, la pantalla blanca desplegable<sup>302</sup> situada en el lugar de la pizarra y el vídeo de YouTube descargado. Se enciende el proyector, se baja la pantalla, se conecta el modem USB en el mini-portátil, buscando el vídeo<sup>303</sup> para proyectarlo<sup>304</sup> y se coloca atrás de la clase. Comienza con la visualización. La actitud por parte de los alumnos, ante la visualización del documental es más bien pasiva.<sup>305</sup> Sólo observan, aunque es cierto que apenas hablan entre ellos. Están atentos.

---

<sup>299</sup> Habla de 4 temas y 16 ilustraciones, que serán las que después compondrán el trabajo colaborativo.

<sup>300</sup> Ante la reiterada pregunta por parte de los alumnos acerca de la entrega de exámenes, el profesor recuerda como no es complicado el examen en selectividad y habla de una comparativa justificativa en el comentario de las obras de arte; del planteamiento de la preguntas en orden cronológico ( en la primera pregunta se incluye Grecia o Roma; en la 2º la Edad Media; en la 3ª el Renacimiento y el Barroco, con Goya; n la 4ª el siglo XIX y en la última, el siglo XX) y además se indica el nombre y fecha de la obra. El profesor justifica que hacen un examen por tema, como que no tienen que estudiar mucho y se deberían esforzar más. “Si hiciésemos un examen por evaluación y de 1 h y 30 min, sería otra cosa”.

<sup>301</sup> Se realizará el mismo proceso para la visualización de cada uno de los vídeos

<sup>302</sup> Normalmente está recogida.

<sup>303</sup> Que es una traducción del inglés al castellano

<sup>304</sup> Mientras el profesor prepara la proyección, los alumnos comentan la “extensión del temario”.

<sup>305</sup> De hecho, la única motivación es conocer los resultados de los exámenes que el profesor entregará.

Una vez presentada la estructura de la unidad didáctica y visualizados y comentados brevemente los aspectos más representativos de la unidad didáctica del Renacimiento, se procede a realizar los grupos para distribuir el trabajo colaborativo a desarrollar:

Grupo 1. Cúpula catedral Florencia+San Andrés de Mantua+ San Pietro in Montorio+ San Pedro del Vaticano+ Il Gesú de Vignola+ Palacio Medici-Ricardi

Grupo 2. Monasterio de El Escorial+ Retablo mayor del Pilar+ San Sebastián de Berruguete+ El entierro del conde de Orgaz+El expolio+ Universidad Salamanca

Grupo 3. David de Donatello+ Condottiero Gattamelata+ Piedades del Vaticano+ David de Miguel Ángel+ Moisés de Miguel Ángel

Grupo 4. La Trinidad de Masaccio+ El Nacimiento de Venus de Botticelli+ La Virgen de las Rocas de Leonardo+Villa Capra

Grupo 5. La capilla Sixtina de Miguel Ángel+ La escuela de Atenas de Rafael+ La tempestad de Giorgione+ Retrato ecuestre de Carlos V

### 4.5.1.2 DESARROLLO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN GRUPOS.

Para realizar este trabajo, nos hemos desplazado a la biblioteca<sup>306</sup> del centro, para poder disponer de los mini-portátiles, con conexión a internet, que el profesor reparte a los alumnos. Se comienza explicando el funcionamiento de la wiki<sup>307</sup> y los alumnos se sientan en grupos, como habían sido organizados en la clase anterior, aunque, hasta que los alumnos se colocan en sus sitios y comienzan a trabajar, resulta más difícil controlar su comportamiento, a pesar de la “supuesta madurez” que deberían tener los alumnos de 2º de bachillerato. Deben realizar el comentario de la obra de arte de forma colaborativa, que después explicarán<sup>308</sup> en clase, utilizando como base las informaciones de la wiki y poniendo en otro color lo encontrado, añadiendo o reemplazando la información<sup>309</sup>.

En las distintas sesiones, el modo de colocarse será el mismo. Se fomenta el trabajo en grupo, pero también autónomo, porque los alumnos son los encargados de elaborar los comentarios, así que, autónomamente comienzan a trabajar, aunque cuando tienen dudas,

---

<sup>306</sup> Problema: no se cuentan con infraestructuras adecuadas, en la biblioteca hay mucho ruido porque también se da clase de Dibujo técnico y sólo se separa el espacio mediante estanterías (ni siquiera hay pared de aislamiento) y como el aula es muy grande, es necesario hablar muy alto.

<sup>307</sup> Cómo utilizarla, las claves que tienen que tener para acceder (algo que olvidarán fácilmente, porque en la segunda sesión dedicada al trabajo colaborativo, el profesor tuvo que volver a enviar una de las claves a un alumno), cómo se registran todos los cambios realizados y el profesor puede supervisar el trabajo....

<sup>308</sup> Pueden utilizar un guión. En principio no deberían leerlo, sino ser capaz de comentarlo.

<sup>309</sup> Lo pueden elegir según gustos, aunque el profesor ha recomendado el rojo (después lo imprimirá).

llaman la atención del profesor para que se las solucione, aunque, a pesar de que cada grupo trabaja con un mini-portátil, en uno de los grupos de 3 cada uno de los integrantes del grupo está trabajando individualmente con un mini-portátil. Da la impresión de que se han dividido el trabajo y después lo van a poner en común, por lo tanto, no nos aseguramos completamente la escritura colaborativa por parte de los alumnos.

Aparentemente, las dos primeras sesiones dedicadas al trabajo con la wiki, parecen generar más motivación, porque los alumnos trabajan autónomamente y parecen concentrados y activos, aunque comenten algún aspecto. Dentro de cada grupo, se organizan cómo creen conveniente. Respecto al grado de implicación y recepción por parte de los alumnos, son los encargados de elaborar las presentaciones y para ello deben cotejar informaciones y elaborar su propia propuesta. El profesor actúa de guía en el aprendizaje, indicándoles distintas opciones para elaborar su presentación<sup>310</sup>; preguntas si añaden imágenes a las presentaciones, si pueden modificar la información presentada en la wiki y creada por el profesor...

Diríamos que, al ser ellos los encargados de crear la presentación, están más concentrados que en las clases tradicionales, donde domina la clase expositiva y tienen una actitud pasiva; por regla general, en esas ocasiones parece que están esperando impacientes el fin de la clase, mientras que con ésta dinámica de clase, da la impresión de que están más motivados y entretenidos, porque están trabajando con la tecnología; son ellos quienes crean la presentación y no sólo consumidores. Las posturas de los alumnos son más relajadas que al estar sentados en el aula y escuchando al profesor. Sin embargo, cuando el profesor les indica que pueden continuar trabajando en casa, a una de las alumnas parece no gustarle mucho esta recomendación<sup>311</sup> y al preguntarles si han imprimido los temas del renacimiento, tal y como les indicó en la anterior clase, sólo una alumna lo ha descargado<sup>312</sup>. En cada sesión, por último, un poco antes de sonar el timbre, el profesor recomienda que vayan subiendo a la wiki aquello hecho (eso significa que editan el contenido de la wiki).

Poco a poco, la mayoría de los alumnos empieza a cambiar su actitud hacia la metodología utilizada. Habrá algún grupo que se tome más interés, pero la mayoría no, porque no consideran que puedan aprender, porque están más acostumbrados a permanecer pasivos

---

<sup>310</sup> Aunque habrá otros aspectos externos con influencia sobre la actitud de los alumnos, como la hora de la sesión. Su actitud no es la misma en las primeras que en las últimas horas, lo cual repercute en la recepción de la materia, tanto con la metodología tradicional, como con este tipo de metodología.

<sup>311</sup> Porque “*en casa tiene que estudiar*”; ¿Quizás no son conscientes de que también les sirve de estudio preparar los comentarios de las obras de arte mediante la escritura colaborativa? ¿quizás no ven este tipo de trabajo como un modo de aprendizaje y simplemente ven divertido trabajar con la tecnología?

<sup>312</sup> El resto “*no se ha acordado*”

conforme el profesor les presenta las explicaciones<sup>313</sup>. El profesor va pasando por los grupos y explicando. Les recuerda que mañana comienzan a exponer. Cada uno de los miembros, de los 5 grupos, tiene que exponer en dos clases. Una alumna pregunta acerca de la exposición y el profesor les recuerda que cada uno tiene que exponer. Otra pregunta de otro alumno ¿no podemos dar clase normal antes de las expos? Y otro alumno se ha quedado en el grupo solo porque sus dos compañeras faltan mucho, por problemas familiares; aunque no han repetido nunca. Da la impresión de que los alumnos no tienen interés por trabajar, sólo tienen obsesión por la nota, porque están en 2º de bachillerato.

### 4.5.1.3 EXPOSICIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE GRUPAL

Las exposiciones de los comentarios de las obras de arte por parte de los alumnos no son como deberían haber sido, y por ello, el profesor transmite su enfado públicamente. Ninguno ha realizado presentación multimedia para apoyar la explicación, simplemente han utilizado los medios informáticos a su alcance para buscar en ese momento la imagen a comentar; el proyector, el mini-portátil, el acceso a internet y la pantalla. El profesor se manifiesta muy descontento con la actitud de los alumnos y por su escaso trabajo; critica su poco interés manifestado. Acceden a la wiki para repasar sus modificaciones en los comentarios de las obras de arte.

Algunos alumnos no hacen la presentación, porque no han hecho su trabajo. El profesor les deja una sesión más para que vuelvan a exponer la presentación, ya que pensaba utilizar más tiempo en las presentaciones, al pensar que iban a tomar más interés. En este caso, ya que no lo han hecho con anterioridad, deberán preparar en casa. Observamos una motivación escasa por parte de los alumnos del itinerario de Ciencias<sup>314</sup>. Aunque uno de ellos realiza alguna pregunta a sus compañeros, una vez terminada la exposición, es decir, es el único que manifiesta tener algo de interés. Los alumnos del itinerario de Humanidades muestran más interés, especialmente tras la experiencia fracasada del día anterior, en el que *“las exposiciones fueron un desastre, porque los alumnos no habían preparado absolutamente nada”* (Según palabras textuales del docente). En la última sesión, sólo participan los seis alumnos del itinerario de Humanidades; muestran más interés, conocimientos y están bastante bien hechas. Por ello, cuando el profesor reprime la actitud tomada, quienes han trabajado más, quieren defenderse, diciendo que *“no ha quedado reflejado todo su trabajo en clase”*. Cuando comienzan las exposiciones, los alumnos son los

---

<sup>313</sup> Según una conversación extraoficial escuchada a los alumnos, no consideran que puedan aprender más, porque creen que es una *“pérdida de tiempo”*. No están acostumbrados a trabajar así.

<sup>314</sup> “Obligados” a escoger la asignatura, al no tener otra opción.

únicos autores de los comentarios de la obra de arte. Mientras la pareja de alumnos en cuestión comenta la obra de arte, el resto de alumnos escucha.

Parece que el profesor no está nada satisfecho con el trabajo realizado por los alumnos y reflejado en la clase. Se muestra mucho más negativo, especialmente, conforme han ido pasando las sesiones, posiblemente porque es necesaria la participación de los alumnos para garantizar el éxito de esta nueva forma de trabajo, así como su esfuerzo invertido. Falta estudio y trabajo por parte de los alumnos, ya que no es suficiente con el realizado en clase y apenas hay modificaciones introducidas en la wiki y por ello, indica que va a realizar la nota media del examen de la unidad del Renacimiento, el comentario de la obra de arte introducido en la wiki y la presentación, ya que no han aprovechado todos los recursos a su alcance. Ni siquiera imprimieron las informaciones incluidas en la wiki, en las que apenas habían modificado elementos.

Al acercarse la fecha del examen, una alumna pregunta si lo pueden retrasar un día, porque tienen una salida escolar y así tienen un día más para estudiar, pero el profesor indica que deberían haber comenzado ya a estudiar y que no va a cambiar la fecha y que tienen que organizarse bien el tiempo, ya saben que tienen 18 min para cada pregunta y les recuerda lo que siempre les dice que hagan: hacer esquemas, no estudiar a última hora y hacer un índice. Mientras el profesor prepara la pantalla, enciende el proyector y el ordenador y busca la wiki, los alumnos comentan entre ellos. Comienzan a realizar una revisión de las modificaciones realizadas por cada grupo en la wiki, así que se va a comentar brevemente, junto con algunas consideraciones:

El Grupo 1 realizó una modificación el día de la presentación del trabajo y otra con anterioridad. Es decir, sólo dos cambios, a lo que una alumna añade que han trabajado más, pero no todo se ha guardado; *“dice que habían entrado en más ocasiones de las que aparecen reflejadas”*, porque no se guardaron todos cambios. Incluso indica que cuando *“le salió el mensaje de que no se podían guardar los cambios hizo una foto que puede enseñar al profesor, porque le dijo el programa que no se podía guardar”*. El profesor responde que ya revisarán la información La otra alumna indica al profesor que *“no se puede guiar por los cambios que han quedado reflejados, porque ellas han entrado en diversas ocasiones, pero sólo han subido información “de golpe” en dos ocasiones”*. Y reconocen que las exposiciones salieron mal,

porque no la habían preparado<sup>315</sup> ; indica “*trabajar, hemos trabajado, pero ayer salió mal*” (refiriéndose a la exposición) “*Ya verás como hoy sale mejor*”.

Las alumnas del Grupo 1, que trataron de justificar que no les guardaron los cambios y parecían que tenían interés, en las anteriores clases<sup>316</sup> han trabajado bastante y han incluido más modificaciones en unos que en otros comentarios, pero por lo menos han revisado las obras, las han leído y han buscado otras informaciones adicionales para completarlas. Todas obras son de arquitectura renacentista italiana, con lo que cabría suponer que tengan una idea general de la misma, aunque podrían manifestar más carencias en otro tipo de manifestaciones

En el Grupo 2<sup>317</sup>, sólo hay una modificación de un día en el que sólo estaba uno de los componentes del grupo y reconocen que la exposición salió muy mal, pero en el día “extra” en el que el profesor les dio una segunda oportunidad, tampoco han preparado la exposición, bajo el siguiente argumento: “*No sabíamos que teníamos que exponerlo hoy, teníamos examen de filosofía, si lo hubiésemos sabido, lo hubiésemos hecho*” .Este grupo ha trabajado menos, pero por falta de interés, podría haber completado o retocado más informaciones, porque, por lo que han escrito, parece que si quieren son capaces de hacerlo bien. No se han molestado demasiado

En el Grupo 3 faltan muy a menudo a clase (algo que yo he podido verificar) Reconocen que la exposición del día anterior salió muy mal y no hay modificaciones en la wiki. Indican “*Introdujimos un día y no se guardó*” El profesor les indica que “*Yo os lo expliqué, os ayudé, vosotras teníais que hacer el trabajo*”. El alumno que ha realizado dos preguntas, tras la exposición de sus alumnos, muestra algo más de interés, pero para este último día, tampoco han preparado la exposición. No han trabajado nada. Parece que no tienen ningún interés

Lo mismo ocurre con el Grupo 4; no aparece ninguna modificación y los alumnos dicen que cuando lo subieron les salía que estaba guardado, “*no se explican lo que les pudo pasar*” y el profesor dice que “*lo revisarán, porque cada vez que haces un cambio y lo guardas, aparece*

---

<sup>315</sup> “Ayer no salió bien, porque tuvimos problemas” “no la pudimos trabajar”

<sup>316</sup> Una de ellas es la que le preguntó al profesor si podía borrar algo de lo que había incluido él inicialmente en el comentario de la obra de arte.

<sup>317</sup> El profesor que indica que la madre de uno de los alumnos de este grupo, cuando se le dice que su hijo no trabaja, no se lo cree, de hecho, todos los profesores han tenido que escribir un documento a mano y entregárselo firmado a la tutora para verificar que es cierto que no trabaja nada.



*reflejado*” Pueden hacerlo bien, porque las obras que han trabajado, lo han hecho bien. En la única que no han incluido informaciones es en la de la Trinidad de Massacio, pero al comentarla en clase, lo hicieron bastante bien. Es decir, no lo hacen mejor porque no trabajan ni se esfuerzan, ya que cuentan con las herramientas necesarias para obtener buenos resultados. Y algo similar ocurre con el Grupo 5; pueden hacerlo bien si quieren. En la última obra se han extendido más, no sé si comenzaron a realizar el comentario antes y tuvieron más tiempo, les gustó más...pero muestra que poseen las herramientas necesarias para hacerlo correctamente.

En conclusión, no he podido observar, apenas, los conocimientos de los alumnos que no tienen interés y no trabajan. A veces se muestran respetuosos con sus compañeros, dando la impresión de que escuchan y en otras ocasiones hablan entre ellos. Lo cierto es que, a mi modo de ver, hay una clara diferenciación entre los alumnos de Humanidades y los de Ciencias (obligados) y ya no tanto por su formación, como por su interés, por ello, los alumnos que han hecho las exposiciones han sido los del itinerario de Humanidades, y parece que han reaccionado frente a las críticas realizadas por el profesor ante su poco interés hacia las exposiciones. Si se lo preparan (quienes tienen interés), pueden hacerlo bien; cuentan con las competencias adecuadas. El principal problema es que sólo trabajan en clase y deberían dedicarle algo de tiempo a revisarlo en casa, porque sólo tenían que haber mirado el comentario de la obra de arte facilitado por el profesor (apenas han realizado modificaciones). Muestran conocer la terminología relativa a la arquitectura, escultura y pintura (Imagino que los aspectos técnicos vistos en el vídeo les han servido para entenderlo mejor). Del mismo modo, establecen relaciones con otros temas o autores y, o bien conocen la mitología o se la ha estudiado.

#### **4.5.2 VALORACIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE GRUPAL A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA EN EL AULA.**

A continuación nos disponemos a plasmar por escrito algunas consideraciones obtenidas tras la observación no participativa en el aula en el estudio intrínseco de caso o estudio de caso 1 y en el estudio instrumental o estudio de caso 2. Dadas las diferencias entre ambos, en primer lugar se van a analizar las modificaciones realizadas en el comentario de la obra de arte en la Wiki en el primer estudio de caso, a través de un instrumento diseñado para delimitar los aspectos a tener en consideración en el comentario de la obra de arte. Sin embargo, no se realizará un estudio cruzado de los datos al ser sólo 3 grupos o parejas de alumnos quienes con

posterioridad realicen la exposición del comentario de la obra de arte ante sus compañeros y por ello, se tendrá en consideración la exposición del comentario de la obra de arte colaborativo de quienes lo han realizado en el estudio de caso 1 y los alumnos del estudio de caso 2, teniendo en consideración dichas intervenciones y atendiendo a las pautas establecidas en el instrumento diseñado para la observación (Anexo IV).

#### **4.5.2.1 ESTUDIO DE CASO 1. ANÁLISIS DEL COMENTARIO DE LA OBRA A TRAVÉS DE LA WIKI Y LA EXPOSICIÓN GRUPAL**

En primer lugar, vamos a analizar el comentario de la obra de arte colaborativo teniendo en consideración la wiki y siendo mínimas las modificaciones realizadas sobre los comentarios de la obra de arte proporcionados por el profesor. Para ello, hemos seguido las pautas determinadas en el instrumento incluido en el Anexo III, a partir de las tres partes diferenciadas del comentario base de la wiki. La primera consta de los datos principales de la obra de arte, la segunda es un comentario formal y descriptivo y la tercera se corresponde con la función y significado, así como una breve valoración de la obra. Para ello, hemos establecido una gradación en 4 niveles dentro de cada uno de los apartados y teniendo en consideración diferentes epígrafes.

Al atender al contenido del comentario de la obra de arte, el grupo 1 ha completado bastante la información de la obra de arte con investigación bibliográfica y en la red, presentando información relevante completa en la obra 1, 3, y 5, mientras que en la obra 2 y 6 simplemente se ha incorporado algo de información adicional, pero se podría completar más el contenido. No obstante, se ha incluido bastante información relevante y por ello, tanto el comentario de la tercera, como de la quinta obra resulta íntegramente apropiado al nivel y en la primera obra, bastante apropiado; no obstante, podría ser más apropiado en la obra 2 y 4.

Centrándonos en el comentario de la obra de arte, el grupo 1 presenta una información introductoria completa en la obra 1, 4 y 5, bastante completa en la 3 y simplemente una enumeración de los datos de la obra en la obra 2 y 6, aportando algunos datos sobre el autor en todas obras, salvo en la segunda. En lo que se refiere al contexto y lugar, realizar una explicación espacio-temporal en la obra 1, 4 y 5 y los enumera sin explicar en la 2 y la 3. Así, se puede indicar que se consigue un comentario completamente realizado en las obras 3 y 5 y que

será bastante elaborado en la restantes obras, siendo el grupo que más ha trabajado la obra de arte y por lo tanto, mejores resultados ha obtenido.

La lectura formal ha sido atendida de forma pormenorizada realizando una completa descripción en las obras 1, 2, 3 y 5 y siendo general y por lo tanto bastante bien en las obra 4 y 6. Se realizar una explicación técnica, de materiales...en las obras 1, 2, 3 y 5 y será más breve en las obras 4 y 6. Mientras que la descripción funcional estará justificada en la quinta obra, y será general y bastante bien descrita en la primera, tercera y sexta, aunque será mínima en la segunda y cuarta obra. Continuando con el significado, se realizará una interpretación y explicación en la obra 1, 3 y 5 y se nombrará sin explicar en su integridad en la obra 4 y 6, siendo escasamente indicado en la segunda obra. El resultado final está relacionado con la valoración e interpretación de la obra de arte que será justa en las obras 1, 3 4 y 5, general en la sexta obra y mínima en la segunda, siendo el grupo que mejor ha trabajado el procedimiento del comentario de la obra de arte y más se ha documentado en relación al mismo.

El grupo 2 sólo ha añadido información adicional en el comentario de la obra de arte número 2, presentando bastante información relevante, aunque se podría completar más el contenido, mientras que apenas hay información adicional en la obra 1, 2, y 3, resultando escaso su contenido y mostrando carencia de investigación mientras que en la última obra, no ha incluido nada de información adicional y por ello tanto el comentario de esta obra como el de la segunda no resultan apropiados al nivel y los de las obras 1, 3 y 4 podrían ser más apropiados, ya que no añade nada de datos a la obra en los comentarios 1, 3 y 5 y sólo tenemos información introductoria bastante completa en la obra 2 y completa en la 4, por ello, se añade algo de información del autor en la obra 4, pero nada en las restantes. Enumera sin explicar el contexto y el lugar en la obra 4 y no añade datos sobre el año y lugar de realización en la obra 1, 2, 3 y 5. De este modo, se evidencia que no añade información adicional al comentario base en la obra 2 y 3 y se obtiene un comentario incompleto en las otras tres restantes (1, 3 y 4).

La lectura formal se la obra será general en la obra 1, 3 y 4 y no se añadirá nada en la obra 2 y 5, nombrando la técnica, materiales...en las obras 1 y 4 y sin añadir nada de información en relación a las mismas en la obra 2, 3 y 5. Y en la descripción funcional se puede indicar que es general en la tercera obra, mínima o apenas tratada en la obra 1 y 4 y no se añade nada en la segunda y la quinta, mientras que en la interpretación y explicación del significado será correcta en la cuarta obra, y se tomará en consideración nombrándolo, pero sin explicarlo

en su integridad en la tercera obra, pero no se añade nada en la obra 2 y 5 y será mínima o escasamente indicado en la primera obra y por último, la valoración e interpretación de la obra será completa en la cuarta obra, mínima en la primera y la tercera y no se añadirá nada en la segunda y la quinta. Con lo cual, se puede indicar que el grupo ha mostrado conocer las herramientas para elaborar en comentario completo de la obra de arte en alguno de los casos y por lo tanto, con trabajo, lo podría haber realizado en todas las obras.

El grupo 3 sólo ha incluido algo de información adicional en la primera obra, mientras que en las restantes (obra 2, 3, 4 y 5) no ha añadido nada de información relevante y por ello ninguno de los comentarios de la obra de arte resulta apropiados al nivel, del mismo modo que no añade nada de datos a la obra en ninguna de las obras, ni del autor, ni sobre el año de realización y el lugar. Por todo ello, al no añadir apenas información al comentario base en tres de sus obras y presentar un comentario incompleto en la primera de ellas, se puede constatar la falta de trabajo por parte de este grupo, por lo que sólo en ocasiones se comentan aspectos formales en la primera obra y no se añade nada en la descripción formal base en la obra 2, 3 4 y 5 y en ninguna de las obras se añaden referencias a la técnica o materiales, como tampoco se añade nada en relación a la función de la obra en ninguno de los comentarios de la obra de arte, ni en la interpretación del significado, ni en la valoración de la obra de arte. En consecuencia, no se puede evaluar si los alumnos conocen las pautas para elaborar un comentario de la obra de arte completo dada su falta de trabajo, ya que ni siquiera se han molestado en completar apenas las informaciones facilitadas.

La obra 1 del grupo 4 manifiesta carencias en lo que a la información adicional incluida, sin embargo, en la segunda y tercera obra se incluye más información adicional (aunque se podría completar más el contenido) y en la cuarta obra, la información adicional muestra cómo se ha completado la información relevante con investigación bibliográfica o en la red. Sin embargo, en lo que se refiere al nivel del comentario de la obra de arte resulta íntegramente apropiado en la obra 4, bastante apropiado en la 3, podría ser más apropiado en la 2 y no apropiado el nivel en la obra 1; con lo cual, se constata la existencia de comentarios bastante desiguales. Del mismo modo, la información introductoria del obra 4 es completa, mientras que solamente enumera los datos en la 2 y 3 y no añade nada de datos en la obra 4. Al tener el consideración el autor, aporta algún dato en la obra 4 y 3 y realiza una breve explicación en la primera obra, pero no aporta nada en la segunda. Realizar una breve referencia espacio-temporal en la obra 4 y los enumera sin explicar en las restantes. De este modo, se consigue un

comentario bastante elaborado en dos de sus obras, mientras que será incompleto en las otras dos.

La lectura formal ha sido descrita de forma pormenorizada en la obra 3 y 4 de forma general en la segunda y sólo se comentan en ocasiones aspectos formales en la primera obra, mientras que en lo que se refiere a la técnica o materiales, se realiza una breve explicación en la obra 4 y se nombran en la 1, 2 y 3. Por otro lado, la descripción funcional será completa y justificada en la obra 4, mostrando las capacidades del grupo, si hay intención y trabajo y estará bastante realizada de forma general en la segunda obra, mientras que en la tercera será mínima y en la primera obra no se añade nada. Y, en lo que concierne la interpretación y explicación del significado será completa en la cuarta obra y estará nombrada, aunque sin explicar en su integridad en las obras 2 y 3, estando escasamente indicada y por lo tanto, siendo mínima, en la primera obra. Finalmente, la valoración de la obra de arte será completa en la cuarta obra, se realizará de forma general en la tercera y será mínima en su conjunto en la primera y segunda. De este modo, se puede indicar que los alumnos conocen las pautas para realizar un comentario de la obra de arte completo y simplemente es cuestión de invertir tiempo y dedicación, así como de mostrar interés.

Finalmente, el grupo 5 ha trabajado por igual en sus cuatro obras y manifiesta haber investigado en la web al incluir bastante información relevante, a pesar de que podría haber completado más el contenido. De este modo, el resultado es un comentario de la obra de arte bastante apropiado en lo que se refiere al nivel en la obra 2, 3 y 4, aunque podría ser más adecuado en la primera obra, ya que no añade datos, como tampoco en la obra 2; pero por el contrario, la obra 4 presenta una introducción completa y la 3 bastante completa. En lo que se refiere al autor, en la obra 2 no añade nada y en las otras nombra algún dato. Del mismo modo, se incluye una breve referencia espacio-temporal en la obra 3 y 4 y no se añade nada en la 1 y 2. Es decir, en su conjunto, el comentario está bastante elaborado en las cuatro obras de arte.

Si continuamos con la lectura formal, se puede indicar que es bien tratada y de forma pormenorizada en la segunda obra, mientras que en la 3 y la 4 es tenida en consideración de forma general y simplemente se comentan en ocasiones aspectos formales en la primera obra. Del mismo modo, se nombra la técnica y materiales en la obra 1 y 3 y se realiza una breve explicación en la obra 2 y 4 y en lo que se refiere a la descripción funcional, será general en la obra 2 y 3 y apenas tratada o mínima en la obra 1 y 4. La interpretación y explicación del

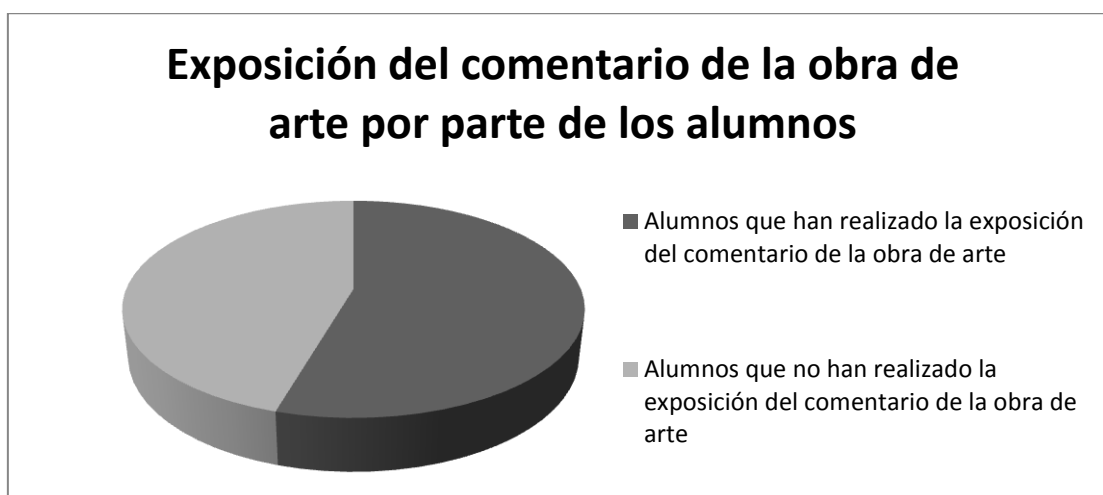
significado es atendida en su integridad en la segunda obra y estará bastante bien tratada, al nombrarla, aunque sin explicarla en su integridad en la obra 1, 3 y 4 y por último, la valoración e interpretación de la obra de arte será completa en la cuarta obra y se realizará de forma general en las restantes. Con la cual, de nuevo se constata la posibilidad de elaborar un comentario de la obra de arte completo simplemente con trabajo e interés.

En conclusión, el resultado obtenido es bastante desigual en cada una de los comentarios de las obras de arte, con lo cual es complicado establecer con fiabilidad conclusiones acerca de lo que los alumnos son capaces de hacer, ya que hay otros aspectos que resultan influyentes, como el tiempo invertido en la realización del trabajo, así como el interés. Resulta muy arriesgado afirmar que no conocen las pautas para realizar un comentario de la obra de arte completo, ya que en ocasiones y algunos grupos son capaces de completar las informaciones proporcionadas, con lo cual, parece más probable achacar la falta de datos a la escasa dedicación invertida por parte de la mayoría de los alumnos, tal y como se puede constatar al tener en consideración la exposición del comentario de la obra de arte por sólo seis de los 11 alumnos.

El grupo 1 ha trabajado, incluyendo más modificaciones en unos que en otros comentarios, pero por lo menos han revisado las obras, las han leído y han buscado otras informaciones adicionales para completarlas. Todas obras son de arquitectura renacentista italiana, con lo que cabría suponer que tengan una idea general de la misma, aunque podrían manifestar más carencias en otro tipo de manifestaciones. Sin embargo, el grupo 2 ha trabajado menos, pero por falta de interés; podría haber completado o retocado más informaciones, porque, por lo que han escrito, parece que si quieren son capaces de hacerlo bien. No se han molestado demasiado y menos aún el grupo 3, que no ha trabajado nada y parece que no tiene ningún interés. El grupo 4 puede hacerlo bien, tal y como se puede constatar al tener en consideración las obras trabajadas. En la única que no han incluido informaciones es en la de la Trinidad de Massacio, pero al comentarla en clase, lo hicieron bastante bien. Es decir, no lo hacen mejor porque no trabajan ni se esfuerzan. Cuentan con las herramientas necesarias para obtener buenos resultados, pero no lo aprovechan. Finalmente, las conclusiones a obtener del grupo 5 son similares a las anteriores; pueden hacerlo bien si quieren. En la última obra se han extendido más, ¿quizás comenzaron a realizar el comentario antes y tuvieron más tiempo? ¿Les gustó más?...pero muestra que poseen las herramientas necesarias para hacerlo.

En segundo lugar, vamos a tener en consideración cómo se ha procedido a la exposición del comentario de la obra arte grupal en el aula, teniendo en consideración que ha sido un número reducido de alumnos y grupos quienes han realizado el trabajo encomendado por el docente y sin tener en consideración los resultados obtenidos de la anterior observación de la sesión destinada al comentario de la obra de arte, en la que los alumnos apenas estuvieron uno o dos minutos comentando las obras y se limitaron a leer las informaciones apenas reelaboradas en la wiki. Se han presentado únicamente los resultados de los que se pueden extraer conclusiones, es decir, sólo podemos valorar cuatro comentarios de la obra de arte realizados por seis alumnos; uno de los grupos (el grupo 4) dispuso de tiempo para realizar dos comentarios de la obra de arte, mientras que a los otros dos grupos (el grupo 1 y el grupo 5) sólo les dio tiempo a exponer un análisis de la obra de arte, dado que en la anterior clase no habían aprovechado su oportunidad<sup>318</sup>. Hubo dos grupos que no habían preparado nada (grupo 2 y grupo 3) y por lo tanto no realizaron la exposición.

Es decir, de los 11 alumnos integrantes del grupo, sólo fueron los 6 alumnos de Humanidades quienes prepararon la exposición de la obra de arte, mientras que los 5 restantes, pertenecientes al itinerario de Ciencias, no se molestaron en elaborar el análisis de la obra de arte para comentarlo antes sus compañeros.



De este modo, la primera conclusión que podemos obtener es que no es necesaria únicamente la intención o motivación del profesor, así como una buena formación y su disposición para invertir tiempo en los proyectos de trabajo, si no que debemos contar con un perfil del alumnado involucrado y con interés dado que, a pesar de disponer de las herramientas necesarias y de que cabría esperar que contasen con la madurez suficiente e iniciativa, al

<sup>318</sup> A pesar de que el profesor en sus inicios había previsto invertir una clase más en el comentario de la obra de arte, decidió no proporcionarles más tiempo, ante el poco interés manifestado por los alumnos.

encontrarse en una etapa postobligatoria, si no se molestan en preparar el trabajo encomendado, los resultados no van a ser los esperados.

Dentro del grupo 4, al tener en consideración la exposición del contenido del comentario de la obra de arte se podría indicar cómo la alumna 1 conoce más información adicional en relación en la obra de arte, probablemente tras investigar en la web y presenta información relevante completa tanto en el primer comentario de la obra de arte como en el segundo, mientras que el alumno 2, en la primera obra de arte, a pesar de presentar bastante información relevante, podría completar más el contenido, aunque en el segundo comentario de la obra de arte manifiesta tener más conocimientos en relación a la obra y haberse documentado sobre el tema, con lo que se desconoce el motivo por el que no ha trabajado de igual medida en ambas obras ¿quizás los nervios al exponer han intercedido al mostrar sus conocimientos? ¿Quizás ha preparado mejor una obra que la otra?

Por lo tanto, tal y como vamos a observar en todas las ocasiones, se puede indicar que todos los alumnos han realizado un comentario de la obra de arte bastante apropiado al nivel, aunque sin realizar ninguna presentación para apoyar sus explicaciones y simplemente han ido buscando imágenes mientras exponían su comentario y la alumna 1 en el primer comentario se ha encargado de mostrar detalles de imágenes para mejor comprensión del fenómeno artístico, estableciendo siempre relación entre el contenido y las imágenes en las dos obras de arte explicadas, del mismo modo que el alumno en la segunda obra, pero no en la primera ¿quizás ha aprendido de lo realizado por su compañera y lo ha intentado poner en práctica? Lo cierto es que los demás compañeros, salvo en alumno 6 con posterioridad también han tratado de establecer relación entre contenido e imágenes.

El resultado de los comentarios de las dos obras de arte por parte del grupo 4 son una presentación completa y coherente por parte de la alumna 1 en las dos obras de arte y del alumno 2 en la segunda, siendo en general coherente en la primera. La organización de la presentación se caracteriza por una claridad total en la primera y segunda obra, por parte de la alumna 1 y por el alumno 2 en la segunda y bastante clara en la primera, del mismo modo que muestra bastante orden y en ocasiones se repiten o complementan informaciones. El lenguaje será adecuado en su totalidad por parte de la alumna 1 y el alumno 2 en la segunda, mientras que será en su mayoría adecuado en el primer comentario y ambos se han servido en los dos comentarios del guión para el comentario de la obra de arte oral.



Al evaluar la exposición del comentario histórico-artístico y partiendo de la información introductoria, se podría indicar que es bastante completa por parte de la alumna 1 en los dos comentarios y el alumno 2 enumerará los datos de la obra. En lo que se refiere al autor, la alumna 1 realiza una breve explicación en el primer comentario y lo nombra en el segundo, del mismo modo que el alumno 2 en los comentarios, al igual que ambos indican sin explicar en las dos obras el contexto y lugar de realización, aunque ello no impide que realicen un comentario bastante elaborado y completo, partiendo de una descripción pormenorizada de la obra de arte y una lectura formal completa en su conjunto, al tener en cuenta el trabajo de la pareja y explicando brevemente la alumna 1 en el segundo comentario la técnica utilizada o materiales y nombrándolos en la primera, del mismo modo que el alumno 2 los nombra en la segunda obra, a pesar de no haber realizado ninguna referencia a los mismos en la primera.

La descripción funcional será general en el primer comentario de la obra de arte por parte de los dos alumnos, y será mínima en el segundo, con lo cual, posiblemente, ninguno de los dos alumnos otorgue mucha importancia a la función de la obra de arte, especialmente en la segunda obra, porque sin embargo, en lo que se refiere al significado, el primer lugar ha sido la alumna 1 quien se ha encargado de explicarlo de forma pormenorizada, mientras el alumno lo ha nombrado sin explicarlo en su integridad y en el segundo comentario de la obra de arte ha sido la inversa, con lo cual, ambos alumnos han atendido al significado, pero en cada una de las obras de arte, uno de ellos le ha prestado más atención, mostrando cómo valoran e interpretan la obra de arte, aunque esta valoración sea más general por parte del alumno 2 en la primera obra, ya que además sólo en ocasiones utiliza la imagen para explicar la obra de arte, mientras su compañera siempre la toma como base, señalando los detalles.

La relación con otras obras explicadas o contenidos vistos en clase de forma justificada sólo es realizada por el alumno 2 en el primer comentario de la obra de arte y en ocasiones, ambos alumnos relacionan con otras obras o contenidos vistos en clase, pero sin justificarlos en su integridad, siempre utilizando la terminología artística específica. Y por último, al tener en consideración la exposición de la pareja, se puede decir que, a grandes rasgos, ambos intervienen de forma equilibrada en los dos comentarios de la obra de arte, pero ninguno de los dos responde de forma fundamentada a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros, ni se aseguran de dejar claro lo expuesto preguntando si hay dudas. La alumna 1 ha mostrado más iniciativa al gestionar la participación de la pareja y el comentario de la obra de arte,

posiblemente por su carácter, mientras que el alumno 2 ha expuesto mejor el segundo comentario de la obra de arte que el primero, mostrando su capacidad para mejorar.

Continuando con el grupo 5, al tener en consideración el contenido del comentario de la obra de arte expuesto, tanto el alumno 3 como el alumno 4 muestran haber incorporado información adicional a través de investigación bibliográfica o en la web, presentando información relevante completa y un comentario bastante apropiado al nivel. No han realizado presentación multimedia para apoyar la explicación, pero buscan las imágenes para exponer y siempre se establece relación entre el contenido y la imagen, realizando una presentación coherente y completa. En lo que se refiere a la organización de la presentación, se manifiesta claridad total y orden, por parte del alumno 3, mediante ideas bien presentadas y bastante orden, por parte del alumno 4, aunque en ocasiones se repitan o complementen informaciones, utilizando un lenguaje adecuado en su integridad y apoyándose en el guión para explicar los distintos aspectos de la obra de arte.

La exposición del comentario histórico-artístico de la obra de arte se caracteriza por presentar información introductoria bastante completa, por parte del alumno 3 y enumeración de datos, por el alumno 4 y ambos nombran al autor. El alumno 3 realiza una breve referencia al contexto y lugar, mientras que el alumno 4 no lo indica, aunque en su conjunto, realizan un comentario bastante elaborado y completo, prestando especial atención a la lectura formal, mediante una descripción pormenorizada de la obra, aunque sin hacer referencia a la técnica o materiales, explicando de forma general la función y pormenorizadamente el significado, con todos estos aspectos, se evidencia una valoración e interpretación de la obra de arte por parte de los dos componentes de la pareja, tomando como base la imagen para interpretar la obra y el alumno 3 relaciona y justifica lo expuesto con otras obras y contenidos vistos en clase, mientras que el alumno 4 sólo lo hace en ocasiones, pero sin justificarlo en su integridad. Siempre utilizando terminología artística específica.

En la exposición del grupo se podría indicar que hay una participación equilibrada de la pareja y sólo el alumno 3 responde a las preguntas planteadas por los compañeros y el profesor y el alumno 4 a las preguntas planteadas por el profesor, pero ninguno de los dos se asegura de que ha quedado claro el comentario, preguntando si hay dudas al respecto. Es decir, a pesar de que haya algunos aspectos que se puedan mejorar, se constata como los alumnos poseen los

conocimientos, la madurez y destrezas necesarias para exponer un comentario de la obra de arte ante sus compañeros y en este caso en concreto, la intervención ha sido equilibrada.

Finalmente, en el grupo 1, el alumno 5 muestra proporcionar más información adicional, posiblemente a través de investigación en la web que su compañero, aunque el nivel resulta bastante apropiado. Tampoco han preparado presentación multimedia, pero buscan imágenes para apoyar su exposición y de nuevo es el alumno 5 quien tiene más iniciativa, estableciendo también siempre relación entre contenido e imagen, mientras el alumno 6 sólo relaciona en ocasiones. Sin embargo, en su conjunto, la presentación es completa y coherente y al tener en consideración la organización, el alumno 5 expone con claridad total, orden en las ideas y lenguaje adecuado en su totalidad y el alumno 6 con bastante claridad y bastante orden en las ideas, así como un lenguaje adecuado en su mayoría. Y por último, ambos se apoyan en el guión que portan.

La exposición del comentario histórico-artístico viene introducida por el alumno 5 mediante información completa de los datos de la obra, por lo que el alumno 6 simplemente se limita a enumerarlos. Se realiza una breve explicación del autor, del contexto y lugar por parte del alumno 5, mientras que el alumno 6 nombra al autor y no hace referencia ni al contexto ni lugar de creación. No obstante, grosso modo, el comentario resulta bastante elaborado y completo y al atender la lectura formal, el alumno 5 realiza una descripción pormenorizada de la misma y el alumno 6 lo hará de forma general, aunque las técnicas y materiales serán explicados brevemente por ambos. La explicación general de la función será realizada por el alumno 5 y apenas hará referencias a la misma el alumno 6, aunque en lo que se refiere a la interpretación del significado, ambos lo nombrarán sin explicarlo en su integridad.

El alumno 5 valora e interpreta de forma completa la obra de arte, tomando la imagen como base, señalando los detalles de la obra y relacionando y justificando lo explicado con otras obras y contenidos vistos en clase, mientras que el alumno 6 lo hace de forma más general y utiliza la imagen en ocasiones, así como también relaciona lo explicado con otras obras o contenidos vistos en clase, pero sin justificar en su integridad. Por último, el alumno 5 utiliza terminología artística específica y el alumno 6 poco específica y en lo que se refiere a la exposición de la pareja, se puede constatar una participación más o menos equitativa de los dos componentes, aunque predomina, en cierto modo el alumno 5, pero ninguno de los dos alumnos responde a las preguntas planteadas por el profesor, aunque sí a las planteadas por los

compañeros y no se aseguran de que ha quedado claro el comentario, preguntando si hay dudas al respecto. Para concluir, ambos alumnos pueden realizar con corrección un comentario histórico-artístico de la obra de arte, aunque será el alumno 5 quien ha mostrado mayores dotes para la exposición del mismo.

En conclusión, destacaremos la imposibilidad de conocer las aptitudes y los conocimientos de los alumnos que no han realizado la exposición del comentario de la obra de arte ante sus compañeros, al no tener interés, ni mostrar intención por trabajar, aun contando con tiempo dentro del aula para preparar las exposiciones y realizar el comentario de la obra de arte. A veces se muestran respetuosos con sus compañeros, dando la impresión de escuchar y en otras ocasiones hablan entre ellos. Por lo que se constata una clara diferenciación entre los alumnos de Humanidades y los de Ciencias (obligados a elegir la asignatura, en este caso concreto y sin motivación ni interés por la misma).

Los alumnos que han hecho las exposiciones pertenecen al itinerario de Humanidades y, al parecer, han reaccionado frente a las críticas realizadas por el profesor ante su poco interés hacia las exposiciones. Con trabajo, preparación e interés, han demostrado cómo pueden exponer perfectamente un comentario de la obra de arte completo y bien realizado, dado que cuentan con las competencias y destrezas adecuadas. No obstante, el principal problema es la falta de trabajo en casa, dado que sólo trabajan en clase y deberían dedicarle algo de tiempo a revisarlo en casa, porque sólo tenían que haber mirado el comentario de la obra de arte facilitado por el profesor (apenas han realizado modificaciones). Muestran conocer la terminología relativa a la arquitectura, escultura y pintura y posibilidades para establecer relaciones con otros temas o autores, así como el conocimiento de la mitología u otros aspectos.

#### **4.5.2.2 ESTUDIO DE CASO 2. ANÁLISIS DE LA EXPOSICIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE GRUPAL**

En este apartado se va a comentar la intervención de cada uno de los grupos en la realización de la exposición del comentario de la obra de arte, siguiendo también las pautas estipuladas en el instrumento diseñado para valorar cómo se procede al comentario de la obra de arte (anexo IV). En primer lugar, cabría destacar que las conclusiones obtenidas del trabajo elaborado por el grupo 1, son diferentes a si atendemos a un análisis pormenorizado de cada uno de los integrantes que si tenemos el comentario de la obra de arte realizado en su conjunto. No

obstante, realizaremos una valoración general de la observación de la propuesta desarrollada, teniendo en consideración los parámetros reflejados en el instrumento elaborado para evaluar la actividad (anexo IV). Igualmente, podemos acercarnos al perfil de cada uno de los componentes del grupo, teniendo en consideración sus calificaciones globales de final de curso<sup>319</sup>, lo cual contribuirá a entender la participación desigual de cada uno de los tres alumnos y las explicaciones proporcionadas en la entrevista grupal realizada.

Teniendo en cuenta el contenido presentado, en general podemos indicar que el contenido expuesto en relación a la obra de arte es bastante completo y se ha tratado de completar mediante investigación bibliográfica, siendo bastante apropiada al nivel. En conjunto, las informaciones transmitidas resultan relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, apoyado en imágenes buscadas en la red en el momento y proyectadas sobre la pantalla, buscando, en ocasiones, detalles para apoyar el discursos y explicar en más detalle algunos aspectos que resultan significativos de la obra y señalando en la pantalla dónde se encuentran aquellos elementos a destacar o comentar. Con lo cual, al considerar la organización de la exposición, podríamos indicar que la presentación es coherente en general y resulta bastante clara, con las ideas, relativamente ordenadas, aunque en ocasiones se añadan informaciones no comentadas con anterioridad, mediante un lenguaje bastante adecuado.

En lo que se refiere a la exposición del comentario de la obra de arte, las informaciones han sido explicadas y sólo en ocasiones, se ha consultado el guión para retomar el análisis de la obra y, entre las diferentes integrantes del grupo, tras la presentación de la obra, así como un breve comentario del autor, contexto de realización o ubicación, se ha realizado un comentario especialmente formal, aunque también se ha tratado la funcionalidad y significado, realizando una valoración global de la obra, utilizando la terminología artística necesaria y tratando de establecer relaciones con los contenidos estudiados en la materia y entre la imagen proyectada y la obra de arte.

Por último, la exposición grupal en general ha estado bastante bien, especialmente al tener en consideración que es el primer grupo que ha presentado el comentario de la obra de arte

---

<sup>319</sup> Se incluyen las notas de la asignatura de final de curso para poder poner en relación el rendimiento académico con los conocimientos y la formación manifestada al realizar la presentación: Alumna 1, nota final 4; alumna 2, nota final 8; alumna 3, nota final 5.

y es algo que no habían realizado con anterioridad. Las alumnas han tratado de interrumpirse lo menos posible y completar informaciones elaboradas por sus compañeras. No obstante, ha predominado la intervención de dos de las alumnas y especialmente de la alumna 2, que ha mostrado más predisposición para presentar la obra de arte ante sus compañeros y asegurarse de proyectar las imágenes deseadas, explicar en profundidad la obra y preguntar acerca de las dudas al respecto, respondiendo también a las preguntas planteadas por sus compañeros y por el profesor y realizando una valoración al respecto de la obra. Las otras dos alumnas han aportado especialmente datos o informaciones generales de las obras y del comentario formal. Destacaremos que apenas otorgan importancia a la función de la obra de arte y apenas comentan algo al respecto.

En el grupo 2, al igual que advertíamos en el anterior grupo, las conclusiones extraídas al examinar los resultados del cuadro planteado para la observación en el aula difieren si atendemos al comentario de la obra por parte de cada alumno y a modo grupal, remitiéndonos en igual medida a las calificaciones de final de curso<sup>320</sup>. En relación al contenido, se podría indicar que se ha manejado bastante información relevante, completa mediante investigación en la web, siendo en su mayoría apropiada para el nivel al que va dirigida. En este caso, posiblemente tras la reflexión realizada por el profesor al terminar la primera sesión dedicada a las exposiciones por parte del grupo 1, se ha realizado una presentación power point incluyendo imágenes representativas de las obras de arte comentadas con fotografías de detalles para comentar, y aunque, también ha sido el alumno 4 quien se ha encargado de ir pasando las diapositivas e ir destacando algunos aspectos de la imagen, la exposición ha sido comprensible y se ha establecido relación entre la imagen proyectada y las informaciones transmitidas.

En cuanto a la organización de la presentación, podríamos decir que ha sido coherente en general, al tener en consideración las diferentes intervenciones de los alumnos y complementando unas informaciones con otras, siendo de bastante claridad y orden y un lenguaje adecuado en su mayoría. Respecto a la exposición del comentario histórico-artístico de la obra de arte, salvo la alumna 6, se ha tratado de explicar las informaciones sin apenas revisar el guión que tenían como base y la comunicación ha sido bastante fluida, presentando datos significativos de la obra; el autor (salvo en el comentario 2), ubicándolo en su contexto de creación y mediante un comentario bastante elaborado, atendiendo a la descripción formal y

---

<sup>320</sup> Adjuntamos también las notas de final de curso de los integrantes de este grupo: alumno 4, nota final 7; alumno 5, nota final 2; alumna 2, nota final 2.

nombrando o explicando las técnicas o materiales utilizados; con una descripción funcional y de significado que ha conducido a realizar una valoración e interpretación acerca de la obra de arte bastante precisa. Es decir, la intervención de los diferentes alumnos ha tenido como resultado la exposición de un comentario de la obra de arte bastante completo al aportar distintos aspectos en relación al mismo en cada uno de los casos, tomando la imagen como muestra de los elementos más representativos a analizar y relacionándolo con otras obras o contenidos vistos en clase y mediante una terminología artística adecuada.

Por último, la exposición grupal podría ser mejorable ya que el papel del alumno 4 ha resultado predominante y aunque la alumna 5 también ha sido participativa, la intervención de la alumna 6 ha sido mínima, partiendo de que incluso ha llegado tarde a clase y por lo tanto se ha incorporado a la exposición del comentario de la primera obra de arte con posterioridad. Si bien es cierto que han tratado de cederse la palabra y no interrumpirse, los alumnos 4 y 5 han sido quienes han comentado en su mayoría la obra y se han ocupado de responder a las preguntas planteadas por el profesor y los compañeros y el alumno 4 también se ha ocupado de preguntar a sus compañeros acerca de si tenían dudas al respecto de los comentado.

Al llegar al grupo 3, constata una evolución con respecto a los dos anteriores, especialmente en lo que se refiere a la participación más equitativa de los tres componentes del grupo. A pesar de existir diferencias en las calificaciones globales<sup>321</sup>, se constata bastante homogeneidad en lo que se refiere al interés e inquietudes. Partiendo del primer apartado del cuadro de observación, ocupado de analizar el contenido incluido en el comentario de la obra de arte presentado ante los compañeros, por parte del grupo 3, se podría indicar que se ha ido aprendiendo de las valoraciones realizadas en común una vez finalizadas las presentaciones de los anteriores grupos y han sido capaces de trabajar realmente en grupo y realizar un comentario completo, con lo cual, las tres alumnas han trabajado por igual, en los tres comentarios de la obra de arte y esto es algo que se corrobora al atender al primer epígrafe centrado en la información adicional incluida<sup>322</sup>, esto es, la investigación bibliográfica o en la web, dado que la información presentada en su conjunto es completa y relevante y además; con lo cual, resulta íntegramente apropiada al nivel de 2º de Bachillerato.

---

<sup>321</sup> Las calificaciones de final de curso de cada una de las integrantes del grupo son las siguientes: alumna 7., nota final 6; alumna 8, nota final 8; alumna 9, nota final 7.

<sup>322</sup> Además de las informaciones extraídas en el dialogo realizado entre el profesor y los alumnos y las explicaciones de la Entrevista grupal.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Del mismo modo, como ya se observó en la intervención del segundo grupo, también se ha realizado una presentación power point incluyendo tanto imágenes generales, como detalles de la obra para explicar; aunque, bien es cierto que, aunque la alumna 9 se ha servido de la obra en su conjunto presentada en imágenes, como de los detalles, las otras alumnas no han aprovechado en su integridad las particularidades plasmadas en la presentación; esto es, la alumna 7, simplemente se ha basado en imágenes generales de la obra para explicar el comentario 1 y la alumna 8 ha seguido el mismo procedimiento en el comentario 2; aunque, bien es cierto que quizás es simplemente porque su papel fundamental, como se observará después es presentar una primera introducción de la obra de arte. No obstante, las tres alumnas han realizado una presentación completa y coherente en su integridad.

En lo que se refiere a la organización de la presentación, en general, las tres alumnas, en los tres comentarios de las obras de arte ha presentado las informaciones con una claridad completa, además de total orden, con lo cual, las ideas han sido perfectamente presentadas y en un lenguaje íntegramente adecuado. Por otro lado, a pesar de poseer un guión, no ha sido necesario consultarlo, pues, tal y como se constatará al revisar las informaciones extraídas de la entrevista grupal, habían asimilado en su integridad los contenidos a presentar.

Centrándonos en la exposición del comentario histórico-artístico de la obra de arte, tal y como corroborará la entrevista grupal, se perciben, en general, una distribución de las tareas en el comentario de cada una de las obras de arte, pero sin que ello signifique que puedan aportar nuevas informaciones sobre los contenidos presentados por las compañeras. Es decir, cada una de las alumnas se encargará de proporcionar los datos generales de la obra y la información introductoria, siendo muy completa en los tres casos; es decir, la alumna 7 introducirá la primera obra, la alumna 8, la segunda y la alumna 9 la tercera; pero, aunque en las tres ocasiones, se haya encargado una alumna de presentar la información completa, las compañeras han realizado constantes alusiones a la misma; en el primer comentario, tanto la alumna 8 como 9, de una forma bastante completa; en la obra de los Almacenes Carsons (comentario 2), ambas alumnas (7 y 9), han enumerado algunos datos y en el último análisis, la alumna 7 ha completado bastante la información y la alumna 8 ha enumerado algún dato.

Esta fórmula de trabajo realmente grupal y colaborativo se constata en prácticamente todos los apartados reflejados en el cuadro de observación elaborado, con lo cual, al atender a la explicación de la trayectoria del autor, se corrobora la misma distribución que en el anterior



epígrafe, dado que la alumna que se encarga de introducir la obra, también contempla la explicación de la trayectoria del autor (en el primer caso, la alumna 7; en el segundo, la alumna 8 y en el tercero, la alumna 9) y después las compañeras aportarán nuevos datos; en el primer y segundo comentario, la alumna 9, completará las informaciones del autor, con una breve explicación, que también realizará la alumna 7 en el comentario 3 y finalmente, la alumna 8, tanto en el primer como tercer comentario aportará algún dato enumerado en las dos obras no introducidas por ella (la obra 1 y 3).

Algo similar se puede extraer de la explicación espacio-temporal del contexto y lugar donde se inserta la obra de arte, perfectamente presentado por una alumna de cada uno de los comentarios: la alumna 7 en el primero; la 8 en el segundo y la 9 en el tercero; aunque la alumna 7, en el tercer comentario completará bastante dicha explicación y en el segundo comentario también realizará una breve referencia, mientras que también se indicará por parte de la alumna 9 en el comentario 2 y la 8 en el 3 y será obviado en el primer comentario por la alumna 8 y 9. El resultado por parte de este grupo es la realización de un comentario completo, tal y como se ha indicado con anterioridad en las tres ocasiones y por parte de las tres alumnas, pudiéndose constatar una participación bastante equilibrada de las diferentes integrantes y siempre tratando de apoyar las informaciones presentadas por las integrantes, realizando constantes referencias para reforzar la credibilidad de las informaciones, asegurándose de remarcar la importancia de los diferentes aspectos.

En lo que se refiere al comentario formal, en cada uno de los comentarios será, al menos una integrante del grupo quien realice una lectura formal completa mediante una descripción pormenorizada: la alumna 9 en el primero y tercero, la alumna 7 en el segundo y 3 y, al parecer, la alumna 8 podría restar importancia a este apartado del comentario de obra de arte, aunque realizando una descripción de la obra general y presentando bastante bien la lectura formal en los tres comentarios de la obra de arte. Por último, la alumna 9 también realizará una descripción de la obra general en la obra 2 y la alumna 7, en la primera obra se limitará a comentar algún aspecto formal, realizando una mínima lectura formal.

Las conclusiones observadas en este primer apartado del comentario de la obra de arte se ratifican al examinar cómo se completa el mismo mediante el análisis de las técnicas, la función o el significado. En lo que se refiere a las técnicas y materiales; serán complementa explicados en el segundo comentario, por las alumnas 7 y 8 y en el tercero por las tres;

posiblemente al considerar que la obra de Lluvia, vapor y velocidad, de Turner, lo requería, ante la novedad técnica de la misma; pero también se ha completado con una breve explicación por la alumna 7 y 8 en el comentario 1 y por la 7 y 9 en el 2; mientras que la alumna 9 simplemente las nombrará en el primero.

La alumna 9 otorgará mucha importancia a la descripción funcional de la obra de arte, pues en todos los comentarios de la obra de arte se ocupará de tratarla en su integridad y la alumna 7 en el segundo; aunque también será mínima en el primero, y bastante bien realizada o más general en el tercero; con lo cual, es probable que no tenga constancia total de la importancia de la función en el comentario de la obra de arte, al realizar un trato desigual de la misma. En última instancia, la alumna 8 otorgará la misma importancia a la función en los tres comentarios de la obra de arte, realizando una explicación general bastante bien de la función.

En lo que se refiere al significado, la interpretación del mismo es bastante equitativa entre las integrantes, realizándola de forma pormenorizada en todos comentarios por parte de una alumna: la 9 en el primero y tercero; la 7 en el comentario 2 y 3 y la alumna 8 en el segundo, pero también apoyarán dicha interpretación bastante bien, nombrándolo, pero no explicándolo en su integridad (la alumna 7 y 8 en el comentario 1, la 9 en el comentario 2 y la 8 en el comentario 3). El resultado es la realización de una valoración e interpretación de la obra de arte completa por las tres alumnas en casi todas obras, al sólo poderse indicar que será realizada de forma general por la alumna 7 y 8 en la primera<sup>323</sup>.

Las tres alumnas aprovechan el valor visual de la imagen para centrar la exposición e interpretar la obra de arte, señalando los detalles o elementos de la obra de arte comentados en todas obras; en el caso de la alumna 9 y la alumna 7 en el comentario 2 y 3, y también en el comentario 3, la alumna 8. Aunque, del mismo modo, si no es en su integridad, en el resto de los casos, las alumnas utilizan la imagen en ocasiones para explicar la obra de arte: en el primer comentario la alumna 7 y 8 y en el segundo comentario la alumna 8. En lo que concierne la relación con otras obras y contenidos explicados en clase de forma justificada también será una contante en los tres comentarios de la obra de arte y en ocasiones por parte de las alumnas (alumna 9: comentario 1, 2 y 3; alumna 8: comentario 1 y 3) y en ocasiones se relacionará, pero sin justificarlo en su integridad por parte de la alumna 7 en los tres comentario y la alumna 8 en el primero. Utilizando siempre y en todo caso una terminología artística adecuado y mostrando

---

<sup>323</sup> Quizás condicionada por los nervios iniciales que manifestaron en el diálogo al final de la clase o en la entrevista. No obstante, la alumna 9 indicaba también estar “muy nerviosa”, especialmente al inicio del comentario de la obra, con lo cual, no debería ser un determinante.

cómo han asimilado correctamente la utilización de términos artísticos correspondientes al nivel en el que se insertan.

En resumen, como se ha venido incidiendo conforme se planteaba el modo de realizar el comentario por parte del grupo 3 se verifica una integración total de cada uno de los integrantes del grupo por igual<sup>324</sup>. La exposición grupal ha sido totalmente satisfactoria y, aunque en ocasiones haya habido alguna mínima interrupción, las alumnas se han cedido la palabra en todo momento y han tratado siempre de completar las informaciones presentadas por sus compañeras. Esto es, la participación ha sido totalmente equilibrada; aunque sólo la alumna 9 ha sido quien se ha encargado de preguntar si habían quedado dudas de cada una de las obras comentadas. Pero, cuando el profesor y los compañeros les han preguntado aquellos aspectos que les interesaban, las tres alumnas han ido respondiendo indistintamente.

Las conclusiones a obtener del comentario de las tres obras de arte por este grupo 4 no distan mucho de las realizadas por el grupo anterior (Grupo 3). Igualmente nos encontramos con tres alumnos con interés y predisposición hacia la materia, así como unas calificaciones buenas en la nota final de curso<sup>325</sup>. Han realizado tres presentaciones de calidad; partiendo del contenido del comentario de la obra de arte presentado por los tres alumnos y en las tres obras, dado que se manifiesta evidente la búsqueda de información realizada basada en investigación bibliográfica y en el web, de ahí la relevancia de la información elegida, que resulta íntegramente apropiada al nivel en todas las ocasiones. Del mismo modo, para la presentación power point, se han servido de imágenes generales para explicar tanto la obra en cuestión, como detalles a señalar u otras obras del mismo autor, que ha quedado perfectamente inserto en su contexto; pudiéndose constatar siempre completa relación entre el contenido expuesto y las imágenes elegidas. El resultado de la presentación en su conjunto y atendiendo a la intervención de cada uno de los integrantes ha sido de gran coherencia, aunque cada uno de los alumnos haya aportado su particular visión.

Respecto a la organización de la presentación, destaca la claridad en su integridad. Se aprecia el trabajo realizado para asimilar los contenidos a compartir con sus compañeros, así

---

<sup>324</sup> Aunque ante la pregunta de una compañera acerca de “si habían ensayado en conjunto el comentario de la obra de arte” en el diálogo del final de la clase, indicaron que sí lo habían preparado totalmente en común, pero no habían llegado a ensayarlo, al considerar que no iba a ser igual al hacerlo en clase.

<sup>325</sup> Éstas son las calificaciones de final de curso de los alumnos 10, 11 y 12: alumno 10, nota final 7; alumno 11, nota final 8; alumno 12, nota final 8.

como el orden en la presentación de las ideas, sabiendo utilizar un lenguaje adecuado en su totalidad, sin apenas consultar el guión del que se podían servir como apoyo; sólo lo han utilizado en ocasiones puntuales el alumno 10, en el comienzo del primer comentario, y el alumno 12 también en el comentario 1 y el comentario 3; posiblemente para revisar la información expuesta hasta el momento.

En lo que se refiere a la exposición concreta del comentario histórico-artístico de la obra de arte, se han distribuido los papeles y los apartados a comentar. El alumno 10 ha presentado la primera y segunda obra mediante una información introductoria muy completa; comprendiendo también la explicación de la trayectoria del autor y el contexto y lugar, en su explicación espacio-temporal y el alumno 11 ha sido el encargado de introducir la última obra; mientras que los otros compañeros han ido completando dichas informaciones; bien, con bastante aportaciones, como el alumno 12 en la primera obra y el alumno 11 en la segunda, aportando también un breve explicación sobre el autor o simplemente enumerando algún dato de la obra, en el resto de las ocasiones. Del mismo modo, también se han precisado algunos aspectos mediante una breve referencia en lo que se refiere al contexto y lugar, siendo los encargados en el primer comentario, el alumno 11 y 12; en el segundo, también el alumno 11 y en el tercero, el alumno 10 y por último, se han indicado sin explicar también algunos datos relativos a este apartado en las ocasiones restantes.

Centrándonos específicamente en el comentario, a modo general, se podría indicar que estaría completamente realizado si tenemos en consideración la exposición grupo y sólo se podría apreciar una intervención un poco menos precisa, aunque obteniendo como resultado un comentario bastante elaborado y completo en el caso del alumno 10 en el primer y segundo comentario. No obstante, esto es algo que cambia en el tercero. Es decir, cada alumno se ha ocupado de trabajar en profundidad alguno de los aspectos del comentario de la obra de arte: elaborando una completa lectura formal, mediante una descripción pormenorizada de cada uno de los aspectos de la obra; siendo los encargados, el alumno 10 (obra 3) , 11 (obra 2) y 12 (en los tres casos); y también habrán realizado una descripción general de la obra, con una lectura formal bastante bien elaborado. No obstante, las aportaciones formales del alumno 10 en el primer y segundo comentario han sido escasas, limitándose a comentar algunos aspectos formales, quizás al ocuparse de otros apartados. Del mismo modo, el tratamiento de la técnica y los materiales utilizados han sido explicados pormenorizadamente por un alumno en cada uno de los comentarios y los compañeros se han limitado a completar las informaciones presentadas,

bien con una breve explicación de las mismas o simplemente nombrándolas, como hicieron el alumno 10 en el segundo comentario y el alumno 11 en el primero.

En lo que respecta a la función de la obra de arte, se ha realizado una completa y justificada explicación funcional en cada uno de los comentarios y en el segundo, de nuevo remarcada por los alumnos 11 y 12, siendo apoyadas dichas intervenciones, aportando informaciones generales, mediante una descripción funcional bastante bien realizada por el alumno 10 en el segundo y tercer comentario y por el alumno 11 en el tercero, mientras que apenas se hará referencia a la función en el comentario 1, por parte del alumno 10 y el alumno 11. De este modo y enlazando con la atención puesta sobre el significado de la obra de arte, en cada uno de los comentarios, uno de los alumnos se encargó de explicarlo de forma pormenorizada, e incluso en la última obra, este significado ha sido completado en profundidad por el alumno 12 y 10. No obstante, se ha resaltado la importancia del significado también, nombrando e interpretando bastante bien el simbolismo, aunque sin explicarlo en su integridad, en todos comentarios y por un alumno diferente al que se ha encargado de interpretarlo y simplemente el alumno 10 en la obra 1 y 2 se ha limitado a indicar escasamente el significado, mediante una mínima interpretación.

En consecuencia, la valoración e interpretación de la obra de arte ha sido completa en todos comentarios y sólo se puede añadir que en el primer y segundo análisis, el alumno 10 ha realizado una valoración e interpretación general; siempre tomando la imagen o imágenes como base para interpretar la obra de arte y señalando los detalles o elementos de la obra comentados y, tanto el alumno 11 como 12, siendo conscientes de la necesidad de establecer relaciones entre aspectos significativos de la obra con aquellos contenidos tratados en clase por el profesor, han tratado de justificar las interconexiones con otras obras o el contexto artístico explicado; mientras que el alumno 10 le habría otorgado menos importancia a estas influencias o posibles relaciones y quizás por ello, sólo en ocasiones ha relacionado con otros contenidos vistos en clase, pero sin justificarlos en su integridad y, por último, en todo momento se ha apreciado una utilización y control de la terminología artística en su integridad.

Para finalizar, en lo que se refiere a la interacción entre los integrantes del grupo, cabría destacar una participación muy equitativa en todo momento, aunque, bien es cierto que la personalidad y conocimientos de los alumnos habrían tenido repercusión, tal y como se viene a evidenciar, en el modo de presentar las informaciones y de responder a las cuestiones

planteadas, pues, si tenemos en consideración la exposición grupal y constatándose siempre como los alumnos ceden la palabra, por regla general en todo caso; aunque el alumno 11 haya preguntado en la primera y segunda obra si había dudas, el alumno encargado de responderlas ha sido el alumno 12 y por último, el alumno 10 no ha sabido responder a una pregunta planteada por el profesor

La actitud manifestada por el grupo 5, a nuestro modo de ver, se ha visto influida positivamente por la participación general de la clase a lo largo de las diferentes presentaciones, dado que poco a poco, los comentarios de la obra de arte de los diferentes grupos han ido mejorando en calidad y se han ido retroalimentando mutuamente, de ahí que, pese a que el rendimiento académico<sup>326</sup> de este grupo sea inferior, los análisis histórico-artísticos realizados se han presentado bastante bien, destacando la participación y dirección de la alumna 14, la cual es la única que ha llegado a superar la materia a final de curso.

En lo que respecta al contenido incluido en el comentario de la obra de arte, la citada alumna 14 ha aportado información adicional, mediante información bibliográfica o en la web completa en los tres comentarios de la obra de arte, mientras que el alumno 15 podría haber completado más el contenido incluyendo más información relevante y la alumna 13 apenas ha incluido información adicional relevante. Grosso modo, se podría indicar que el contenido del comentario de las tres obras de arte ha resultado bastante apropiado al nivel, aunque sea algo inferior si tenemos en consideración la intervención de la alumna 13 en los tres comentarios.

Al tener en consideración las imágenes incluidas en la presentación multimedia elaborada por la alumna 14, según han reconocido los tres alumnos, se aprecian imágenes generales y detalles para explicar que sólo han sido destacados por dicha alumna, ya que los otros dos compañeros se han limitado a comentar las imágenes generales de la obra en los tres comentarios. Del mismo modo, la alumna 14 ha establecido siempre relación entre contenido-imágenes en el comentario 2 y 3 y la alumna 13 en el segundo, mientras que en los restantes comentarios se ha establecido sólo en ocasiones relación entre contenido e imagen, elaborando en general una presentación coherente, a pesar de que al atender de forma individual los comentarios de la obra de arte de la alumna 13 en ocasiones se perciba falta de coherencia.

---

<sup>326</sup> Los integrantes del grupo 5 han obtenido las siguientes calificaciones a final de curso: alumno 13, nota final 2; alumna 14, nota final 5; alumna 15, nota final 2.

La organización de la presentación se ha caracterizado por tener bastante claridad y sólo en el primer comentario, la alumna 13 no ha mostrado tener unas pautas claras para comentar la obra y poca claridad, del mismo que también en sus intervenciones, ha tenido poco orden en las ideas. Mientras que los otros dos alumnos han mostrado bastante orden; especialmente la alumna 14, ya que el alumno 15 en muchas ocasiones repetía informaciones presentadas por su compañera, quien además se veía obligada a completar informaciones a los comentarios elaborados por sus compañeros. No obstante, el lenguaje de los alumnos 14 y 15 ha sido en su mayoría adecuado y sólo en ocasiones por parte de la alumna 13, quien, posiblemente debido a su timidez, manifestada en el diálogo final entre el profesor y los alumnos, se ha apoyado en gran medida en la lectura del guión; aunque también se habrán servido del mismo para su explicación general los otros dos alumnos, salvo en el comentario 2, la alumna 14 y en el 3, el alumno 15, que han realizado una explicación completa sin utilizar guión.

La exposición del comentario histórico-artístico de la obra de arte, realizado por el grupo 5 en general, se ha caracterizado por presentar información introductoria bastante completa, en lo que se refiere a los datos de la obra en los tres comentarios por parte de la alumna 14, mientras que se han limitado a enumerar algunos datos la alumna 13 en las tres obras y el alumno 15 en la primera. Del mismo modo que la alumna 14 ha aportado una breve explicación del autor, la alumna 13 en número 1 y el alumno 15 en los dos primeros, mientras que sólo han sido nombrados por la alumna 13 en el comentario 2 y 3 y por el 15 en el 3. La explicación espacio-temporal de la obra ha sido bien presentado por la alumna 14 en el primer comentario y mediante una breve referencia al siglo en la restantes ocasiones, salvo en la obra 2, por la alumna 13 y en la 1 por el alumno 15, que simplemente los han indicado, sin llegar a explicarlos. El resultado es un comentario bastante elaborado y completo gracias a la intervención de la alumna 14 en los tres, la alumna 13 en el comentario 3 y el alumno 15 también en el tercer comentario, aunque su comentario será incompleto en los otros dos restantes.

Si atendemos al análisis formal, la alumna 14 ha realizado una completa lectura, mediante una descripción pormenorizada de la obra en el primer comentario, y bastante bien elaborado, gracias a una descripción general en los otros dos, del mismo que sus compañeros, salvo el alumno 15 que en el comentario de la segunda obra de arte se ha limitado a presentar una mínima lectura formal, comentando sólo en ocasiones aspectos formales. La explicación de

la técnica o materiales ha sido breve por parte de la alumna 14 y sólo tratada un poco por la alumna 13 en la obra 2 y 3 y por el alumno 15 en la última obra, quién sólo las habrá nombrado en las dos primeras, mientras que la alumna 13 no hará referencia a las mismas en el primer comentario, como tampoco tratará la función, al igual que el alumno 15 en su primera obra; es decir, el comentario de la función por estos dos integrantes en esta primera obra será escaso o nulo y mínimo en el segundo comentario por ambos y en el tercero por el alumno 15. Por último, la alumna 14 explicará de forma general y bastante bien la función de la obra en los tres comentarios y la alumna 13 en el último.

Al tener en consideración la interpretación del significado, se podría indicar que la alumna 14 se ha ocupado del mismo en las tres obras, del mismo modo que al valorar e interpretar de forma completa la obra de arte, tomando la imagen como base para señalar los detalles o elementos de la obra de arte comentados, y los alumnos 13 y 15 han nombrado, aunque sin explicar en su integridad el significado en el comentario 2, la alumna 13 y en el tercero, la alumna 13 y el alumno 15, siendo mínima su interpretación, indicándolo mínimamente en los dos primeros comentarios, el alumno 15 y con mínima referencia, apenas interpretándolo, la alumna 13 en el comentario 1. Salvo la alumna 13 que en el primer comentario apenas ha valorado la obra ni ha tomado la imagen como base para explicarla, el alumno 15 ha realizado una valoración e interpretación general en las tres obras, utilizando en ocasiones la imagen para explicarlas y la alumna 13 ha valorado las dos últimas obras y ha tomado la imagen para explicar la obra en el segundo caso, mientras que en su tercer comentario ha señalado detalles o elementos de la obra comentados.

La relación establecida con otras obras explicadas y contenidos vistos en clase de forma justificada ha sido puesta de relieve por la alumna 14 en las tres obras, mientras que se han relacionado, sin justificar en su integridad por los otros dos alumnos en las otras obras, salvo en la primera intervención de la alumna 13 que ha realizado una escasa relación de lo presentado con otros aspectos de la materia; siempre utilizando una terminología artística específica, salvo la alumna 13 que utilizará una terminología artística poco específica en los dos primeros comentarios, pero no en el tercero.

Finalmente, en la exposición grupal, como se ha venido justificando, la alumna que ha realizado la mayor parte del trabajo y ha dirigido el comentario de la obra de arte será la alumna 14, especialmente en el primer comentario de la obra de arte, aunque la participación habrá sido más equilibrada en los otros dos comentarios. En el tercer comentario, en ocasiones, un alumno



interrumpe a otro para completar alguna información, pero intentan ceder la palabra en todo momento y por regla general en el comentario número 1 y número 2. La intervención para precisar o explicar aspectos será escasa o nula por parte del alumno 15 y la alumna 13 en el primer comentario, aunque será más equilibrada en los otros dos; y sólo la alumna 14 responderá a las preguntas planteadas por los compañeros y en el tercer comentario por el profesor, siendo quien, junto con la alumna 13 se asegure de que sus compañeros han entendido la información, preguntando si hay dudas en los tres comentarios.

A modo de síntesis, destacar cómo resulta significativo atender el cuadro de observación elaborado<sup>327</sup>, al poderse constatar diferentes actuaciones por parte de un mismo alumno en distintas obras de arte, e incluso, en ocasiones, como en el caso de la alumna 5 se ha observado una mejora al presentar la obra de arte, porque, tal y como indicaron, “*al principio tuvieron más nervios, pero, poco a poco se fueron acostumbrando*”. Del mismo modo, también es necesario tener en consideración cómo han ido progresando al realizar la exposición del comentario de la obra de arte ante sus compañeros; algo en lo que, a nuestro modo de ver, también ha tenido influencia la actitud del docente al establecer un diálogo-reflexión al final de cada sesión incitando a los alumnos a pensar, consultar dudas o relacionar diversos aspectos o señalando algunos elementos a mejorar de cara a las siguientes exposiciones. Se puede verificar cómo los alumnos de 2º de Bachillerato, con suficiente madurez, son capaces de aprender de sus iguales y tomar ejemplo, así como introducir modificaciones para realizar su trabajo mejor.

En conclusión, el grupo 1, en su conjunto ha explicado bastante bien las tres obras de arte, mediante un comentario más o menos completo, con una descripción formal, funcional y de significado; aunque en ocasiones resultaba un poco desordenado, al ir añadiendo informaciones conforme las recordaban. Resulta significativo indicar cómo apenas han mirado el guión y en ocasiones (normalmente la misma alumna; la alumna 2) se señalaba en la imagen proyectada los aspectos comentados verbalmente, destacando la novedad respecto a lo anterior y estableciendo relaciones con la teoría explicada en clase. Las tres alumnas han interactuado, aunque la alumna 3 ha intervenido en menor medida y en alguna ocasión han tendido a comentar aspectos al mismo tiempo, pero también han esperado a que su compañera continúe. La documentación para comentar la obra ha estado bastante bien, puesto no que han leído, si no que han ido explicando la obra; aunque cabría destacar que ha habido una alumna (alumna 2)

---

<sup>327</sup> Ver Anexo V. Instrumento valoración observación exposición del comentario obra arte en el estudio de caso 1 y 2

con un papel fundamental para garantizar la correcta exposición de la obra de arte, teniendo la iniciativa, tanto para buscar las imágenes a proyectar, como para señalar en la pantalla aquellos aspectos representativos que comentaban sus compañeras o completar algunas informaciones presentadas, realizando una valoración general de la obra y respondiendo a las preguntas planteadas por el profesor y/o los compañeros.

La actuación del grupo 2 ha resultado un poco más desequilibrada, especialmente por la escasa participación de la alumna 6. Sin embargo, dada la intervención del alumno 4 y la alumna 5, el comentario de la obra de arte ha estado bien presentado, mediante una lectura formal bastante elaborada y atendiendo a la función, el significado o simbolismo de las obras y destacando la importancia de las mismas y valorándolas en su integridad, con lo cual, aunque la actuación ha sido un poco descompensada, especialmente si tenemos en consideración el cuadro de la observación, el resultado grupal ha sido completo. De nuevo, ha sido un único alumno, el alumno 4 quien se ha encargado de manejar la presentación multimedia e ir destacando en la imagen algunos elementos importantes explicados y se asegurarse de que sus compañeros han comprendido la obra, aunque para responder a las preguntas planteadas por sus compañeros, ha contado con la ayuda de la alumna 5. Y, por último, como novedad respecto al primer grupo ha sido la realización de una presentación multimedia para apoyar la exposición y mostrar las imágenes a explicar.

En general, el grupo 1 ha realizado un comentario más o menos completo, aunque destacando la intervención de una de las alumnas con bastante predisposición y conocimientos y de otra que, dentro de sus posibilidad, ha tratado de completar las informaciones presentadas; mientras que la intervención de la tercera de ellas ha sido más reducida; quizás, como ha indicado en el diálogo final por su “timidez”. El segundo grupo han tratado de aprender de lo realizado por sus compañeras en la primera exposición y mejorarlo, lo cual demuestra cómo los alumnos pueden aprender de sus compañeros; de ahí la realización de una presentación power point para apoyar su intervención. No obstante, también ha habido una alumna que apenas ha intervenido, e incluso ha llegado con retraso, con lo que no han participado por igual los tres integrantes del grupo.

Conforme se han ido desarrollando las presentaciones y, posiblemente, gracias al diálogo final planteado por el profesor para valorar en todos las exposiciones realizadas por sus compañeros, se ha ido mejorando en el modo de exponer los comentarios de las obras de arte; aunque, bien es cierto que también habrá tenido repercusión la personalidad y motivación de los

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

alumnos integrantes de los dos grupos, el 3 y 4, dado que el resultado, en general ha sido de una participación muy equilibrada, evidenciándose el trabajo en grupo realizado y la elaboración de un comentario de la obra de arte formal, funcional y de significado completo, sin apenas consultar el guión de apoyo con el que contaban y presentando las ideas con claridad y con un vocabulario y terminología artística adecuada. Además, han ido completando las informaciones a presentar e incluso han partido de explicar el contexto histórico artísticos en el que se insertaba la obra de arte, con fotografías en el power point para apoyarlo, centrándose incluso en la trayectoria artística del autor. Del mismo modo, con bastante probabilidad, fruto como se ha indicado de la valoración finalizada realizada, los alumnos del grupo 4 han tratado de moderar más el tiempo y explicar los distintos aspectos de un modo más pausado, ya que el único error de las alumnas del grupo 3 habría sido la velocidad en que se transmitían los contenidos al no saber controlar el tiempo. Es decir, se puede constatar cómo los alumnos aprenden de las intervenciones realizadas por sus compañeros y son capaces de, poco a poco, ir mejorando en el modo de realizarlas; siempre partiendo de la motivación y formación personal de cada uno de ellos.

Es decir, el comentario de la obra grupal presentado por el grupo 3 ha sido bueno. Las tres alumnas eran partícipes de todas informaciones trabajadas y, a pesar de que cada una tenía establecida una información a comentar, las iban completando con mucha naturalidad, aunque quizás se podría haber modulado la velocidad y analizar la obra con más tranquilidad; mientras que, el grupo 4 ha realizado un buen comentario de la obra de arte en su conjunto; aunque, a diferencia del anterior grupo, no han seguido la misma distribución y no han alternado apartados de la obra a comentar; no obstante, han aprendido de las anteriores presentaciones y han ido completando las informaciones planteadas por sus compañeros de forma muy pausada y justificada. Se han complementado muy bien y han realizado un buen trabajo, exponiendo un comentario bastante completo. Por último, cabría indicar que, atendiendo a las calificaciones finales de ambos grupos, nos encontramos con alumnos estudiosos y con interés por la materia, lo cual sin duda habrá repercutido en el resultado obtenido.

Como conclusión de la exposición del grupo 5 cabría destacar que, la calidad en general del comentario de las obras de arte ha sido menor que las demás, especialmente que las de los dos últimos grupos en las que fueron realizadas de forma bastante equitativa y presentando de forma muy clara cada uno de los aspectos significativos. En este caso, se observa la predominancia de la participación de la alumna 14, que incluso admite en el diálogo final que ha sido ella quien ha realizado la presentación power point individualmente, tratando de completar

las informaciones presentadas por su compañero (alumno 15), que trataba de adornar las expresiones, sin exponer con claridad los contenidos y manifestando bastantes carencias, ya que incluso comenzó leyendo el comentario. Como aspecto destacable y comentado también por el profesor en el diálogo final ha sido la participación de la alumna 15 que, según indicó, destaca por su timidez y por no intervenir en ningún momento en el aula y en este caso se ha ocupado de comentar determinados apartados durante la exposición del análisis de la obra de arte.

Quizás se podría concluir que aquellos alumnos con más motivación, iniciativa, aptitudes para la exposición oral o facilidad para asimilar la materia pueden servir de apoyo a quienes tienen más problemas, siempre y cuando éstos últimos no se aprovechen de la situación. Depende mucho de las características y la actitud de cada alumno y el problema fundamental del trabajo grupal podría venir condicionado por la carencia de conciencia de su utilidad y la falta de costumbre. Es necesario aprender a trabajar con otros compañeros, porque en muchas ocasiones, el desequilibrio en el desempeño de las funciones, detectado en ocasiones, condiciona una actuación descompensada de los integrantes del grupo. Si todos componentes ponen interés, tienen buena intención, tratan de poner lo mejor de su parte, trabajar a partes iguales y desarrollar sus mejores cualidades, puede servir para romper con la monotonía, aprender de los compañeros y al mismo tiempo enseñarles, pudiendo retroalimentarse en los aprendizajes.

### **4.6 INVESTIGACIÓN EN SU FASE PRINCIPAL. EL ESTUDIO DE CASOS**

#### **4.6.1 PRIMER ESTUDIO DE CASO. UN ESTUDIO INTRÍNSECO DE CASOS**

##### **PERFIL DEL DOCENTE. FORMACIÓN**

El docente tomado como principal protagonista de nuestro estudio de caso es Licenciado en Historia, por la Universidad de Zaragoza y está especializado en Historia Medieval (Entrevista informal al profesor, 1). Cuenta con diecisiete años de experiencia docente y ha impartido la asignatura de Historia del arte seis años y en tres centros diferentes<sup>328</sup>, en los cuales ha desarrollado también tareas en el equipo directivo, como secretario y director (Entrevista en profundidad al profesor, 1, 2). En el centro, imparte regularmente la asignatura de

---

<sup>328</sup> Entre los que indica que hay muchas diferencias entre unos alumnos y otros y de año en año.

Historia del Arte y es corrector de Selectividad<sup>329</sup>, desde hace unos años (Entrevista informal al profesor, 1, 20). Compagina la docencia en Educación Secundaria con las clases en la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y su interés hacia la didáctica y los recursos tecnológicos le ha llevado a realizar su tesis sobre wikis, que acaba de terminar. De forma simultánea, ha completado su formación y, debido a sus intereses personales y profesionales, ha trabajado con webs, webquest, blog e introducción de las nuevas tecnologías (Entrevista informal al profesor, 2).

Respecto a la utilización de recursos tecnológicos, indica que no siempre ha trabajado con ellos, por la inexistencia de los mismos, al inicio de su carrera docente; indica que, al principio no había proyectores ni ordenadores en las aulas y por ello, utilizaba las típicas diapositivas, con la necesidad de tomar “el carro de diapositivas” y transportarlo de clase en clase, además, tampoco había acceso a Internet y las posibilidades estaban mucho más limitadas<sup>330</sup> (Entrevista en profundidad al profesor, 5 y 6). Es decir, comenzó a utilizar Nuevas tecnologías en el aula, por las posibilidades ofrecidas, así como inquietudes personales, aunque también señala que las infraestructuras existentes son importantes para la utilización de las mismas, aunque reconoce que le resulta más costoso preparar sus clases, al utilizar recursos tecnológicos, pero también que merece la pena el tiempo invertido y el trabajo realizado (Vera, Soriano y Seva, 2008:644-653). Según el modo de ver del profesor encuestado, normalmente, “tiene su recompensa; uno está más tranquilo, al creer que lo ha hecho lo mejor que puede” (Entrevista en profundidad al profesor, 9,10, 11 y 12).

### CONTEXTO

El centro elegido es un instituto de Educación Secundaria que cuenta con más de 160 años de existencia, con lo que es el más antiguo de la provincia de Huesca (Entrevista Informal al profesor, 7). Entre las prioridades de su Proyecto Educativo de Centro está la potenciación de la enseñanza de lenguas extranjeras y de nuevas tecnologías<sup>331</sup> y colabora con la universidad en

---

<sup>329</sup> Por lo tanto, conoce a *grosso modo* el nivel general del alumnado de *Historia del arte* en la provincia de Zaragoza, dado que, al trabajar en la provincia de Huesca, los exámenes que debe corregir de dicha prueba, no pueden ser de su misma provincia y también conoce los criterios de corrección determinados para la superación de la Prueba de Acceso a la Universidad.

<sup>330</sup> Por ejemplo, no se podían observar otras visiones de las obras, ni aumentarlas, disminuirlas...

<sup>331</sup> De ahí, en parte, la introducción del Programa *IES Fácil* y la utilización de *Tamagochis*, para gestionar la tarea docente y facilitar el acceso a los resultados académicos de los alumnos, a padres, madres o tutores/as, así como hacerlos conocedores y partícipes de la evolución de sus hijos e hijas, en cuanto a asistencia a clase o necesidades educativas (Entrevista informal al profesor, 4,5).

diferentes proyectos de investigación. Entre las actividades extraescolares realizadas en colaboración con el AMyPA trata de favorecer la convivencia, la comunicación y la autonomía de los diferentes grupos y apuesta por la consolidación de su tradición cultural, literaria, filosófica, teatral, deportiva y musical junto con el impulso a la orientación psicopedagógica, la atención a la diversidad, la competencia técnica digital y la enseñanza de los idiomas modernos.

En el curso 2012/2013, el Instituto cuenta con 75 profesores y más de 900 alumnos, distribuidos en los diferentes niveles que se imparten en el Centro: Educación Secundaria Obligatoria, Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales; Bachillerato de Ciencias y Tecnología y Ciclo Formativo de Sonido de Grado Superior. Además ofrece Bachillerato Nocturno presencial, una modalidad de gran calado social que se imparte por las tardes.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL CENTRO

Los recursos tecnológicos y el acceso a Internet, en el centro podrían ser mejores. En un principio, el centro no quiso acogerse<sup>332</sup>, por mayoría entre el Claustro y el Consejo escolar, al programa potenciado por el Gobierno de Aragón de *Escuela 2.0*, al indicar que era una “*imposición tecnológica y no se adecuaba con las necesidades*”<sup>333</sup>. Sin embargo, fueron pocos los centros educativos que decidieron no acogerse al Programa. Hace un par de años se vio obligado a adoptar el programa Escuela 2.0, porque se repartieron los ordenadores que sobraron, pero no se realizó del mismo modo que en un primer momento. Esta adopción, significó la distribución de ordenadores portátiles. Algunos de ellos fueron instalados en las clases de bachillerato y en las de secundaria y el centro compró los cañones y los altavoces e instaló pantallas desplegadas en cada aula. La mayoría de los mini-portátiles están en la biblioteca; aula en la que, en ocasiones, hay otras clases y no se permite estar.

Los problemas de instalación de los recursos tecnológicos, una vez terminado de implantar el programa son múltiples; porque los instaló una empresa externa al programa Escuela 2.0 y no se preocupó de todo al completo, por ello, también hay problemas de sonido, la mayor parte de las conexiones no funcionan, a pesar de que en las aulas hay acceso a Internet,

---

<sup>332</sup> Al igual que el IES Sierra de Guara.

<sup>333</sup> Además coincidió con la congelación del salario y se veía como una contradicción. Aunque el profesor reconoce la posibilidad de encontrar intereses ocultos, dentro del programa Escuela 2.0, como por ejemplo para dar trabajo a ciertas empresas, añade que, después de todo, “significaba dotar tecnológicamente al centro”.

sólo hay acceso a wifi en determinados lugares, como la biblioteca y no se han cuidado todas las comodidades<sup>334</sup>. Es decir, se pierde mucho tiempo para poder utilizar con éxito los recursos tecnológicos<sup>335</sup> (Entrevista informal al profesor, 3, 6, 8).

#### EL ALUMNADO. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

Según un estudio realizado por el centro<sup>336</sup>, al que se puede acceder desde la página web del instituto, el alumno tipo es un joven español, nacido en Huesca capital o su provincia en el seno de una familia de clase media, en la que suelen trabajar fuera de casa los dos progenitores y que posee un capital cultural situado por encima de la media nacional. El grupo en concreto, en el que hemos realizado el estudio de caso, es bastante heterogéneo, porque la mitad de los alumnos (cinco de ellos), estudian la asignatura de Historia del Arte, ante la imposibilidad de realizar otras materias más adecuadas para su perfil, dado que pertenecen al itinerario de Ciencias. Dentro de ellos, dos alumnas, debido a posibles problemas familiares, desconocidos por el profesor, faltan con asiduidad a clase y los otros tres no tienen motivación por la asignatura. Mientras que los seis alumnos restantes, pertenecen al itinerario de Humanidades y muestran mayor interés e implicación hacia la materia (Entrevista informal al profesor, 19). Por otro lado, al pertenecer a distintas clases, muestran intereses diferentes y ocasiones, algunos alumnos tienden a llegar tarde a la clase, al tener que ir desde aulas diferentes.

La etapa educativa en la que se inserta nuestro trabajo; bachillerato, es postobligatoria por lo que, cabría suponer que los alumnos continúan estudiando por motivaciones personales y cuentan con interés personal, al ser alumnos maduros. Sin embargo, al estar estudiando 2º de Bachillerato, curso que, tras la *Prueba de Acceso a la Universidad*, les podrá permitir continuar sus estudios universitarios, significa para ellos mucha presión por los resultados académicos (Entrevista en profundidad al profesor, 8) y por las necesidades de cubrir el temario determinado para la Selectividad. Es decir, resulta complicado conseguir una implicación total del alumnado, al terminar el horario lectivo, porque tienen mucho que estudiar Historia del

---

<sup>334</sup> Por ejemplo, si se quiere mirar a la pantalla, le tiene que dar la espalda al ordenador o había ocasiones en las que no se podía acceder a YouTube, porque “el corta-fuegos no permitía acceder”.

<sup>335</sup> A lo que añadiremos el hecho de que una persona sólo, con una descarga de 3 lectivas, ocupándose de los medios tecnológicos no es suficiente...La cantidad de ordenadores, clases, el IES fácil que se cuelga...el 80% de los días no funciona y tienen que bajar a Jefatura y descargarlo.

<sup>336</sup> Titulado: “*Así somos, o así quieren que seamos*”. Encuesta sobre creencias, hábitos y valores del alumnado del IES... (Huesca); Trabajo del Curso 2011-2012. Historia y Cultura de las Religiones (4º ESO).

Arte no es una de las materias que más les puntúa en la prueba, por lo tanto, no les interesa tanto como otras materias de la fase general. Añadiremos también la amplitud del temario a estudiar, como condicionante, en ocasiones, para no elegir dicha asignatura examen de la PAU.

#### EL ALUMNADO Y LA MATERIA DE HISTORIA DEL ARTE.

La formación del alumnado para la asignatura de Historia del arte, refiriéndonos a si cuenta como base, respecto a terminología o datación histórico-artística, es mejorable. El profesor reconoce que cada vez es más frecuente la impartición de algo de Historia del Arte en la ESO, sin embargo, en general, apenas tienen base de cronología de Historia o Historia del Arte, y alguno con más conocimientos, es por interés personal, pero indica que, al menos, a estas alturas del curso, la terminología la deberían controlar (Entrevista informal al profesor, 14). La justificación, a esta afirmación, la podemos encontrar al consultar a los alumnos, ya que indican que no han nada de Historia del arte de la asignatura de Ciencias Sociales; en la ESO (Entrevista grupal al alumnado, 4).

En cuanto a la valoración e interés de los alumnos hacia la asignatura y a aprender el arte, más allá del meramente académico, se observan muchas diferencias entre alumnos; algunos tienen interés, pero otros están por descarte; sólo tienen obsesión por la nota, porque están en 2º de bachillerato (Entrevista informal al profesor, 18). Por ello, al preguntarles si les gusta la asignatura, la mayoría ha dicho un sí rotundo, salvo dos de ellos <sup>337</sup> que han indicado que no, y otro que no ha respondido; sin embargo, todos han dicho que les gusta observar obras de arte <sup>338</sup> y que, desde que han comenzado a estudiar la asignatura, prestan más atención a las obras de arte <sup>339</sup> y las entienden más. No les resulta complicada la materia, sino que es muy amplia, hay mucho temario, muchas láminas, se da muy rápido y “*no te da tiempo a asimilar*” (Entrevista grupal al alumnado, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8).

El profesor indica que los principales problemas para comprender la materia, son sus dificultades para establecer la evolución del arte, memorizar o están determinados por el desconocimiento del vocabulario (Entrevista en profundidad al profesor, 15), algo indicado

---

<sup>337</sup> De los del itinerario de Ciencias.

<sup>338</sup> Incluso los que habían dicho que no.

<sup>339</sup> “*Ahora me fijo mucho más en todas obras*”, ha dicho uno de los alumnos.



también por los alumnos, quienes señalan su desconocimiento de la terminología al comienzo de curso<sup>340</sup>, aunque reconocer conocerla actualmente (Entrevista grupal al alumnado, 24). También señala sus problemas para establecer relaciones entre temas, porque realizan compartimentaciones, pero no relaciones y tampoco exponer sus ideas claramente, algo en lo que puede influir su falta de estudio<sup>341</sup> y además, cuando analizan la obra de arte, no son capaces de aplicar lo que saben y pueden utilizar; no aprovechan todos los recursos a su alcance<sup>342</sup>, además, indica que al decirles que se hagan índices y esquemas, incluso si se los calificas, muchos no los hacen, indican que no trabajan con esquemas, porque es algo que no han hecho nunca, especialmente los integrantes del itinerario de ciencias<sup>343</sup> (Entrevista en profundidad al profesor, 16,17, 18); esto es algo verificado por la entrevista al alumnado (Entrevista grupal al alumnado, 45), aunque algunos no han respondido.

### ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Las actividades extraescolares, reflejadas también en la programación didáctica, son consideradas por el profesor como un punto de apoyo para la materia. Por ello, resalta su utilidad, en cuanto al aprendizaje, aunque destaca los problemas de organización y económicos, para financiar dichas actividades (Encuesta informal al profesorado, 12).

### EXAMENES

Para los exámenes, utiliza papel reciclado, incluye la imagen en blanco y negro, ya que no les permiten imprimir en color y en las obras a comentar, no les proporciona ningún dato de apoyo; ni autor, ni fecha, dado que, al hacer un examen por tema, el profesor cree que deberían estudiar más, a pesar de que en la PAU les proporcionen estos datos. El profesor les recuerda continuamente la necesidad de tener las ideas claras para ser capaces de redactar o exponer la teoría<sup>344</sup>, por ello les recomienda hacerse esquemas, como modo de tener más tiempo,

---

<sup>340</sup> Añaden “Y era muy difícil”.

<sup>341</sup> “Por ejemplo, en los exámenes, ponen frases inconexas, no entiendes los nombres, porque no los han escrito bien, les cuesta mucho desarrollar un tema, muchas veces son pinceladas, extractos”.

<sup>342</sup> “Si les haces preguntas concretas, saben responderlas, pero no son capaces de enlazar las ideas en el comentario de la obra de arte”.

<sup>343</sup> “Son problemas de formas de estudiar las letras”

<sup>344</sup> Al observar algunos exámenes, parece que los alumnos que tienen más interés por la materia están más estructurados, diferenciando incluso las distintas partes del comentario de la obra de arte.

especialmente porque, en selectividad les dice que tienen 18 minutos por pregunta y se exige rapidez (Encuesta informal profesor, 21).

Hace los exámenes de tema en tema, es decir, no hace globales<sup>345</sup> y, si los hace, no cuentan para nota, son simplemente para que estudien, en consecuencia, las notas, su máxima motivación, en general son altas (Encuesta informal profesor, 20). Trata de aplicar criterios de corrección homogéneos, porque es corrector de Selectividad y ha detectado que el nivel de los centros de Zaragoza<sup>346</sup> que ha corregido no es muy alto, por ello, tiende a puntuar al alza. Sin embargo, los resultados de los exámenes son muy pobres, apenas incluyen datos, a pesar de que les explique mucha simbología, la técnica...<sup>347</sup>, la información presentada es escasa (Encuesta informal profesor, 22,23).

#### EL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

Respecto al comentario de la obra de arte, el profesor reconoce que en la universidad se sigue desarrollando una enseñanza de la obra de arte muy tradicional, limitada a la explicación, apoyada en imágenes y la toma de apuntes; *“es lo que se nos ha enseñado y lo que se sigue realizando”*, por ello, les explica primero la teoría, con una introducción al arte, para que tengan base<sup>348</sup> (Entrevista informal al profesor, 15) y durante el curso, les ha ido dando las pautas para comentar la obra de arte, porque los comentarios suelen seguir el mismo esquema: tras contextualizar la obra, con sus características generales, se centrará en la obra en concreto, es decir, según indica *“Se supone que conocen la terminología y estructura de los comentarios”* (Entrevista informal al profesor, 16), algo verificado por los alumnos y constatado en nuestras observaciones en el aula. Los alumnos han trabajado el comentario de la obra de arte y son ellos, en ocasiones, quienes lo elaboran, pero se manifiestan inseguros, al no corregir los comentarios, por ello, dicen no realizar el análisis completamente bien y sin ayuda; conocen las pautas y la estructura, pero tienen problemas (Entrevista grupal al alumnado, 10,11,12,13); quizá esto lo podamos poner en relación con la observación realizada por el profesor, acerca de que no saben rentabilizar sus recursos; son capaces de responder a preguntas relativas a la obra de arte, pero tienen problemas para realizar un comentario estructurado.

---

<sup>345</sup> “La última semana del curso la utiliza para repasar”.

<sup>346</sup> Al impartir docencia en Huesca, es corrector de selectividad de la provincia de Zaragoza.

<sup>347</sup> “Apenas rellenan un párrafo”.

<sup>348</sup> “Porque, en este caso, literatura tampoco ayuda; tienen literatura universal como optativa y, como mucho, se explican obras inconexas”.

Acerca de su método de estudio, predominará el memorístico, al ser considerado más sencillo y la teoría les cuesta mucho (Entrevista informal al profesor, 17). De ahí nuestra pregunta acerca de si al tener accesibles las imágenes de apoyo y la información presentada de forma esquemática y clara, no les resulta más sencilla la tarea, a lo nos ha respondido que debería, pero al estudiar de memoria, no les funciona (Entrevista informal al profesor, 11). Aquí encontramos una pequeña contradicción, con lo indicado por los alumnos, quienes afirman apoyarse en imágenes para estudiar las obras de arte<sup>349</sup>; según su modo de ver, la teoría se puede revisar, pero el comentario de la obra de arte no (Entrevista grupal alumnado, 19), pero, un poco después, al preguntarles si estudian con la wiki (Entrevista grupal alumnado, 52), por ejemplo, las obras de arte, con la imagen delante en color, han respondido que las tienen impresas<sup>350</sup>, y por lo tanto ya el comentario de la obra de arte indica las características de la mismo; es decir, cabría suponer que prima más la memoria, en dichos comentarios que la comprensión y el comentario siguiendo las pautas a su alcance, porque no consideran importante la imagen para el comentario de la obra de arte.

#### RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS. UTILIZACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

El docente indica que la actitud del alumno ha cambiado durante sus años de docencia. Antes prestaban mucha más atención; tomaban más apuntes y la metodología era más tradicional, al utilizar más la memoria. Sin embargo, ahora la actitud de los alumnos es mucho más pasiva; se han convertido sólo en consumidores, sin participar en las clases. En el caso concreto de la asignatura de Historia del Arte, en 2º de Bachillerato, indica que los alumnos no se muestran más motivados al utilizar las nuevas tecnologías, porque influyen muchos factores, por ejemplo, están muy presionados con la Selectividad (PAU), la nota y los resultados, además tienen otras asignaturas (algunas de ellas puntúan mucho) y el grupo es cuestión es muy heterogéneo (Entrevista en profundidad al profesor, 7,8).

En consecuencia, es necesario modificar la metodología conforme cambias de alumnos, porque, ha podido comprobar que las metodologías utilizadas funcionan de distinto modo en función de los grupos o los alumnos; los temas cambian, los alumnos también y en los trimestres se dan diferentes informaciones; esto es, influyen muchos aspectos. Sin embargo,

---

<sup>349</sup> “*Así es más fácil estudiarlo*”.

<sup>350</sup> En formato Word y en blanco y negro.

señala las ventajas de la utilización de recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, porque se realiza de una forma más visual, la información se puede transmitir mejor, se puede atender mejor a la diversidad, en tanto que a unos alumnos les interesan unas cosas, a otros otras y tienes un visión menos lineal que un video u otro recurso; es decir, se complementa la visión y por lo tanto, las nuevas tecnologías deberían ser motivadoras. Como inconvenientes, no siempre funciona y suelen fomentar la pasividad (Entrevista en profundidad al profesor, 10, 13, 14).

No suele utilizar libros de texto, en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, por el precio de los mismos, así por no cubrir las necesidades específicas de la PAU, aunque, en ocasiones, ha utilizado el libro de texto con el grupo para que realizaran comentarios de las obras de arte (Entrevista informal al profesorado, 24, 25), porque alguno de los alumnos, tal y como nos han indicado, tiene el libro de texto de Vicens Vices recomendado por Departamento. Según la opinión algunos alumnos, contar con el libro de texto les daría seguridad, aunque también habrá muchas obras de arte no comprendidas en el temario y otras no comentadas (Entrevista grupal alumnado, 49,50), algo que podemos explicar porque el libro está elaborado en Madrid y no se adapta a las directrices específicas de cada comunidad autónoma (Guillén, 2012).

Respecto a su experiencia con los libros de texto digitales no es partidario, al no haberle funcionado bien<sup>351</sup> y no constatar grandes diferencias respecto al libro de texto tradicional;<sup>352</sup> algo compartido por autores como Cebrián y Gallego (2011:129), quienes indican que, pesar de la aparición del libro digital, que podría condicionar una nueva opción para la enseñanza, por ahora, parte de los mismos planteamientos organizativos o de presentación de la información que el libro impreso y posiblemente, la diferencia más representativa sea la posibilidad de disponer de mayor volumen de material e información, con menor volumen, espacio y peso. Indica no ver futuro en el libro digital, porque la editorial en cuestión no puede, ni siquiera, competir con la red, dada la amplitud de posibilidades existentes<sup>353</sup> (Entrevista informal al profesorado, 26). Igualmente, tampoco cree que las Pizarras Digitales Interactivas (PDI) sean

---

<sup>351</sup>“Puede haber algún enlace a youtube, por ejemplo, y poco más, porque es muy difícil crear materiales adecuados. Puede haber problemas con las contraseñas, con el acceso a la plataforma...”En su experiencia particular, “la idea era que hiciesen los ejercicios en la plataforma, pero se le colapsaba”.

<sup>352</sup> “Si ya los tienes puedes visitarlos, pero tampoco era novedoso”.

<sup>353</sup> Acceso a imágenes, a videos; el Canal historia, arte e historia, Nacional Geografic...

imprescindibles para la enseñanza de la obra de arte<sup>354</sup>; con un proyector y una pantalla es suficiente (Entrevista informal al profesorado, 27).

Por otro lado, el profesor facilita apuntes a los alumnos, bien dejándolos en conserjería impresos o a través de la wiki y, para elegir dichos apuntes, tiende a buscar apuntes unificados y adaptados a las PAU del distrito de Zaragoza. Indica que los alumnos apenas toman apuntes, al no tener costumbre<sup>355</sup>, pero no por ello participan más activamente en las clases (Entrevista informal al profesorado, 28, 29, 30), especialmente en este grupo en concreto, por ello el profesor realiza una reflexión acerca de este método: *“Llega un momento que te preguntas si dando tantas facilidades, no lo estás haciendo mal, porque conlleva un esfuerzo y ellos no se molestan en participar”*, de ahí el cambio de metodología en la unidad del Renacimiento<sup>356</sup> (Entrevista en profundidad al profesor, 31). También cuestiona el estudio, por parte de los alumnos en casa<sup>357</sup>. A esto, los alumnos han aducido que toman apuntes, cuando se habla despacio<sup>358</sup>, aunque han reconocido, que nunca nadie les ha enseñado a tomar apuntes. Dos alumnos han indicado que toman apuntes y otro que, en función de las clases y asignaturas<sup>359</sup> y que los utilizan después para completar las explicaciones (Entrevista grupal alumnado, 40, 41, 42, 43, 44), pero, cuando les hemos preguntado si tomarían apuntes si el profesor no se los facilitase o no tuviesen las informaciones en la wiki han reconocido que se verían en la obligación de tomar apuntes<sup>360</sup> (Entrevista grupal al alumnado, 46).

Los audiovisuales son uno de los recursos tecnológicos utilizados con más éxito. El 90% de los recursos audiovisuales utilizados han sido extraídos de YouTube, pero para su visionado

---

<sup>354</sup> Para geografía por ejemplo es más útil, porque puedes hacer juegos interactivos de la plataforma, Pizarras Digitales interactivas.

<sup>355</sup> “Sólo tienen frecuencia de realizar tareas mecánicas, es lo que han aprendido y tienen dificultades para modificar sus costumbres. Si les dices tomar apuntes, no os voy a dictar... solo algunos toman y *poco*”.

<sup>356</sup> *“Me planteé que fuesen ellos quienes hicieran los comentarios y como no estaban habituados, les ha costado mucho; se han organizado muy mal, sabiendo que tenían 4 clases, tenían que haber hecho una obra por clase, tenían el esquema hecho y sólo lo tenían que completar...”*

<sup>357</sup> Ante la pregunta de si luego se estudian los apuntes en casa responde: *“Algunos, porque es un grupo muy heterogéneo”* (Entrevista en profundidad al profesor, 32)

<sup>358</sup> *“Si hablan muy deprisa, nos perdemos...”*

<sup>359</sup> *Algo que he podido verificar en la observación en el aula.*

<sup>360</sup> *“Sí, claro”; “Si no, no habría otra forma de estudiar”.*

en clase, antes son descargados<sup>361</sup>, para evitar problemas al proyectarlos en clase, por ello, lleva los audiovisuales en el pen drive y los conecta, porque la conexión no es buena; como al principio no se acogieron al programa no funciona bien<sup>362</sup>. Los videos utilizados son de dos tipos, por un lado, videos de introducción a la materia, más largos, de unos 50 min, contemplando especialmente aspectos técnicos<sup>363</sup> y otros videos de muy poca duración (unos 2 min) para comentar obras de arte o informaciones acerca de algunos artistas o visitas virtuales a páginas de museos muy breves<sup>364</sup> en momentos puntuales. El motivo de su elección viene determinada por la calidad y efectividad de la imagen y recursos tecnológicos para motivar a los alumnos: “*es mucha más sencilla su comprensión*”. Por último, no realiza preguntas relativas a los videos para asegurar su atención, porque son simplemente introductorios (Entrevista informal al profesor, 38, 39, 40) y los alumnos tampoco toman notas<sup>365</sup>, a pesar de que, a nuestro modo de ver, retendrían más informaciones y podrían completar sus apuntes. A pesar de fomentar una actitud pasiva, al prestar atención a los audiovisuales, la información les queda más clara, según el modo de ver del profesor (Entrevista en profundidad al profesor, 29,30).

Esto es algo verificado al consultar al alumnado; les gusta ver audiovisuales, porque les ayuda mucho, es práctico y “*te puedes quedar más con las cosas*”, “*es una forma entretenida*”, es decir, les ayudan a entender la materia, y los consideran muy útiles y más claro. También constatamos que no responden preguntas conforme ven los audiovisuales, ni toman apuntes, simplemente lo miran y esto es una dinámica que siempre han seguido, porque nunca han respondido preguntas, en ninguna materia, en relación al audiovisual, por lo tanto, no hemos podido comprobar si les ha ayudado a mantener y a aprender más, aunque, deducimos que responder preguntas o tomar apuntes no es una práctica que les motive demasiado, prefieren observar sin mucha molestia más (Entrevista grupal al alumnado, 14, 15, 16, 17).

**También utiliza presentaciones power point** y los alumnos se limitarán a observar lo comentado por el profesor, sin tomar apuntes; adquieren una actitud pasiva, porque “*están más acostumbrados a realizar actividades mecánicas*”, aunque acepta que, en el fondo, quienes tenemos la culpa de este sistema somos los profesores, porque no les hemos enseñado a tomar apuntes (Entrevista informal al profesorado, 37), algo verificado al preguntar a los alumnos

---

<sup>361</sup> “*Como el centro no se quiso incorporar, en su día, al proyecto Escuela 2.0 la calidad de Internet no es muy alta*”. De hecho, incluso hubo un tiempo, en el que no se podía acceder a YouTube; “*Decían que el corta-fuegos no dejaba pasar. Al final pudimos trampearlo*”.

<sup>362</sup> “*Una persona sola, con una descarga de tres horas lectivas, ocupándose de los medios tecnológicos no es nada*”.

<sup>363</sup> “*He comprobado que despiertan el interés de los alumnos, les motiva más*”.

<sup>364</sup> “*Aunque la calidad de estas páginas no es muy alta, porque son más bien superficiales.*

<sup>365</sup> “*Habría que ir parando, porque no les da tiempo*”.

(Entrevista grupal al alumnado, 41). El profesor elabora las presentaciones en ocasiones y no todas, porque algunas las retoca y los criterios utilizados para su elaboración o selección de las presentaciones ya elaboradas es, que tengan buenas imágenes, que los contenidos sean claros, estén bien estructurados y sobre todo, sean adecuadas al temario de la PAU de la Universidad de Zaragoza; es lo que realmente condiciona su elección, porque, al tener sólo 4 horas semanales, no se puede perder el tiempo y hay aspectos del currículo no contemplados por el armonizador de Selectividad<sup>366</sup>. Si cambiasen el modo de realizar el examen de selectividad y las obras fuesen abiertas, también cambiaría el modo de estudiar, porque, al igual que en Historia<sup>367</sup>, tendrían que aprender a hacer el comentario de texto de arte, el vocabulario y la estructura. Acerca del efecto de las presentaciones power point sobre los alumnos, el profesor indica que van cambiando e incluso él es el primero que las revisa y modifica<sup>368</sup>, además, según su modo de ver, las presentaciones power point de arte, funcionan mejor con los alumnos de 2º de la ESO, que con los de 2º de Bachillerato (Entrevista en profundidad al profesor, 21, 22, 23).

También hemos consultado con los alumnos su opinión acerca de las presentaciones power point y si les gusta que su profesor las utilice, a lo que han respondido que sí, porque la explicación resulta más clara, se entiende mejor<sup>369</sup>, aunque a veces va demasiado rápido, por ello han sido contundentes al afirmar que con las presentaciones entienden mejor los contenidos. Les gustan las presentaciones claras y concisas, sin mucha terminología, esquemáticas, con fotos, dibujos..., no tienen preferencias respecto a los colores y las animaciones no les gustan, porque si la información sale paulatinamente, no les suele dar tiempo a copiar<sup>370</sup>, aunque, a pesar de que antes tomaban apuntes, ya no los toman, porque no les daba tiempo y ahora los tienen accesibles a través de la wiki<sup>371</sup>, pero aceptan atender más cuando el profesor explica utilizando una presentación, aunque se despreocupen más de los apuntes, al tenerlos disponibles en la wiki<sup>372</sup>, es decir, les da seguridad, pero también se relajan más, aunque no aprovechan todas sus posibilidades, porque, al preguntarles por la presentación

---

<sup>366</sup> “Antes de Grecia no aparece en la Pau”.

<sup>367</sup> Hay una propuesta por parte de algunos profesores de Historia de modificar el modelo de examen de selectividad de Historia y volver al modelo anterior en el que no hay comentarios de texto estipulados, sino un comentario de texto que los alumnos deben realizar, sin tener una selección predeterminada.

<sup>368</sup> “No dejo nada tal cual. Manías, supongo”.

<sup>369</sup> “Porque tienes ejemplos gráficos y también cuando explica la teoría tienes los puntos de teoría que va explicando...”; “En vez de que te eche el rollo sin más, con fotos es más entretenido”.

<sup>370</sup> “Es verdad, cuando te das cuenta ya ha pasado la diapositiva y no lo has copiado”; “Es mejor que salga todo de vez, porque así puedes adelantar tiempo”, aunque otro indica “Da igual”.

<sup>371</sup> “Para qué lo vas a copiar, si lo tienes en la wiki”; “Con lo que va explicando, cuando lo miras en la wiki, se te queda mejor”.

<sup>372</sup> “Es que ahora lo tenemos en la wiki”

que el profesor les colgó en la primera unidad, de Grecia y si la habían revisado en casa, casi ninguno conocía su existencia<sup>373</sup>, porque no empezaron a utilizar la wiki exclusivamente hasta el románico. Reconocen haber realizado en otras ocasiones presentaciones para otras asignaturas y en otros cursos y saber manejar el programa power point, así como que les gusta (Encuesta grupal alumnado, 29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39).

Respecto a nuestra pregunta acerca de si ha probado a utilizar un blog, a crear su propio blog, así como los beneficios que le puede proporcionar, el profesor nos indica que es más partidario de la wiki, e incluso ha centrado su tesis en la utilización didáctica de la wiki, porque hay aspectos en común con el blog, pero hay otros modos de trabajar más útiles, a su modo de ver, por ejemplo, en la wiki se pueden subir las presentaciones power point, mientras que en el blog sólo se pueden enlazar presentaciones slideshare, también se pueden incluir trabajos...es decir, los blogs se parecen más a las páginas web (Entrevista informal al profesor, 36). Indica que primero realizó una página web<sup>374</sup>, después un blog<sup>375</sup> aunque, finalmente se ha decantado por la wiki. Consulta, en ocasiones, blogs de profesionales, sin embargo, le gustan más las posibilidades de la wiki, porque “les ve más futuro”, especialmente por las modificaciones que se pueden introducir, el trabajo cooperativo, porque con el blog no es tan sencillo y la estructura es parecida a la web, porque las noticias se van superponiendo una detrás de otra, por ello utiliza la wiki tanto en el instituto como en la universidad (Entrevista en profundidad al profesor, 19).

Es decir, este profesor cree en las múltiples posibilidades de la wiki y por ello ha centrado su tesis en su utilización y efectividad, aunque reconoce que no todos alumnos reaccionan del mismo modo frente a la wiki, porque, el principal problema de este grupo de Historia del Arte de 2º de Bachillerato es que apenas trabajan, mientras que también ha trabajado con la wiki con 2º de la ESO y los alumnos se han mostrado muy interesados. En el caso de Historia del Arte, los alumnos han conocido la wiki desde principio de curso, pero no han trabajado específicamente con ella hasta el Románico, por lo tanto, mientras no ha sido obligatorio, apenas la han utilizado (Entrevista informal al profesor, 31,35), algo corroborado por los alumnos, quienes indican no conocer las presentaciones power point del tema de Grecia y del arte Creto-micénico o Egipcio o el audiovisual de “*Los Misterios del Partenón*”, al que tienen un enlace (Entrevista grupal, 37) o incluso admiten no consultar apenas la wiki en casa, sólo

---

<sup>373</sup> “¿Sí? No lo sabía...”; “Yo tampoco”; “Ah sí...”; “Es que antes no utilizábamos la wiki”. “No la empezamos a utilizar hasta el románico”; “De Grecia y Arte romano no utilizamos la wiki...”

<sup>374</sup> “Hicimos un curso y era director del instituto y la Junta de Castilla la Mancha te daba la posibilidad de crear una página web, pero su funcionamiento era más complicado”.

<sup>375</sup> “No me terminaba de convencer”.



“para sacar la teoría para el examen e imprimirla”, esto es, se descargan los apuntes para el examen, pero , tampoco revisan las imágenes en color, a pesar de que les podrían servir de mucha ayuda <sup>376</sup> . Al parecer y, según sus respuestas, no les gusta demasiado trabajar con la wiki, por ello, sólo escriben cuando es obligatorio. Quizá ello se debe a que no tienen la costumbre de trabajar en otras asignaturas o aquí han comenzado un poco tarde con la dinámica de ser obligatorio consultar la wiki (Entrevista grupal, 18, 19, 20, 21, 22,25).

Otra de las ventajas destacadas por el profesor es la posibilidad de subir las presentaciones power point o enlazar las de slideshare (a diferencia de los blogs). Nos explica que es necesario subir la presentación como archivo y destaca la utilidad de la wiki, en este sentido; se puede subir cualquier tipo de documento, pdf, power point...(Entrevista informal, 31). Por ello, ha enlazado también una presentación de vocabulario, acerca de la cual hemos preguntado a los alumnos, para saber si la aprovechan y consultan, cuando desconocer algún término, pero las respuestas no han sido las esperadas. En primer lugar, nos han hecho saber que, a principio de curso es cuando trabajaron la terminología relativa a la historia del arte, ante el desconocimiento manifestada y prefieren un vocabulario facilitado por el profesor<sup>377</sup> (Entrevista grupal alumnado, 23).

En relación a la utilización de la wiki, el profesor señala el principal problema: el grupo no trabaja nada; les ha ido colgando la teoría explicada en clase<sup>378</sup>, así como las imágenes<sup>379</sup> y, en la unidad concreta del renacimiento, el *planning* a seguir, indicando cuándo van a hacer cada actividad en el aula; con lo cual, los alumnos pueden acceder en casa a dicha información, pero apenas colaboran en la elaboración de la wiki, sólo cuando es obligatoria, es decir, en casa lo mínimo. Por último, le hemos preguntado acerca de los conocimientos informáticos de los alumnos y su respuesta resulta muy curiosa, porque indica que, “a pesar de que pensamos que los alumnos son nativos digitales y deberían controlar todo, no es así<sup>380</sup>. En algunos centros

---

<sup>376</sup> “Estudiamos en blanco y negro”; “ Los colores dan un poco igual, en el comentario de la obra te dice cómo son...”.

<sup>377</sup> Sólo una de los alumnos indica que utiliza la presentación de vocabulario “alguna vez” y otra alumna indica “yo, a veces, cuando no conozco un término, lo busco en Internet...”

<sup>378</sup> “Tienen información del renacimiento; arquitectura, escultura, pintura, renacimiento español; vamos, un poco de todo”.

<sup>379</sup> “Pero los alumnos son muy perezosos”.

<sup>380</sup> “Todos los años de escolarización y lo que queramos, pero luego, a la hora de la verdad es lo que hay”; “Les pregunté a los de 2º de la ESO qué programas sabían utilizar: indicaron que Word, videos, power point, pero luego a la hora de la verdad se echaban para atrás”; “les explico cómo se entraba en la wiki y una cosa es creer que lo sabes hacer y otra cuando te pones a hacerlo”.

*que han tenido la costumbre de trabajar con nuevas tecnologías, lo hacen mejor*<sup>381</sup> (Entrevista informal al profesor, 32, 33, 34).

El profesor justifica su decisión de crear una wiki para trabajar con los alumnos de Historia del arte de 2º de bachillerato al haber desarrollado experiencias similares<sup>382</sup> y en otros cursos “, porque, en ocasiones le ha funcionado bien<sup>383</sup>. Depende de los alumnos, de la dinámica<sup>384</sup> establecida en clase, porque cuando se acostumbran a una forma de trabajo, les cuesta mucho cambiar, también puede depender de si se tiene la costumbre de trabajar con la wiki, de la presión de 2º de bachillerato, porque sólo les interesa lo que tienen que estudiar para selectividad, porque se decide su futuro... (Entrevista en profundidad al profesor, 19,20)

## METODOLOGÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

El docente con el que hemos podido realizar el estudio de caso, no comparte la metodología tradicional de muchos profesores de Ciencias Sociales, que potencian un aprendizaje memorístico no recordado a largo plazo; *“todavía son muchos los profesores que tienden a leer la lección y les plantean a los alumnos ejercicios de los explicados en clase, que son corregidos después o en la próxima sesión. Por otro lado, está el perfil de profesor de Ciencias Sociales que explica la lección sin interaccionar con los alumnos; es la típica lección magistral y expositiva”* (Entrevista informal al profesor, 9). Por ello, él ha tratado de evolucionar, en función de las necesidades detectadas; algo que viene haciendo desde hace algún curso.

En este curso académico, ha tratado de introducir cambios, en lo que a metodología se refiere, para tratar de adaptarse a los alumnos y comprobar los recursos que mejor funcionan con ellos. Comenzó explicando los temas, con el apoyo de audiovisuales y presentaciones power point, más centradas en la teoría, a los que podían acceder en la wiki, en el tema de Grecia. Sin embargo, no empezó a trabajar únicamente con la wiki hasta la unidad didáctica del Románico, por lo tanto, los alumnos tenían la posibilidad de comprar los apuntes explicados por

---

<sup>381</sup> *“Pero, como este centro no lo ha hecho (en referencia a tener la costumbre a trabajar con recursos tecnológicos), porque no adoptó el programa Escuela 2.0, por ello, los profesores lo único que hacen, en ocasiones, es ver vídeos y el sistema que tienen es muy rústico, tienen que bajar a conserjería...”*

<sup>382</sup> *“Con otros alumnos de arte y con 2ºESO”.*

<sup>383</sup> *“En ocasiones funciona, pero con este grupo de arte, no funciona todo lo bien de podría”.*

<sup>384</sup> *“Por ejemplo, con estos, empecé con la wiki, pero también les dejaba los apuntes en conserjería, por eso ellos no se molestaban en mirar la wiki y directamente iban a los apuntes de conserjería”.*

el profesor, tanto la teoría como los comentarios de las obras de arte, en conserjería, lo cual es un problema; *“en el momento en que depositas físicamente los apuntes en conserjería<sup>385</sup>, los alumnos dejan de pensar en otras cosas”*, por lo tanto, la wiki no tenía nada que hacer (Entrevista informal al profesor, 10; Entrevista en profundidad al profesor, 24,25).

A partir de la unidad de Roma, en clase les explicaba los temas e imágenes, acompañados de presentaciones power point, de arquitectura, escultura y un poco de pintura (la pintura de Pompeya), y les colgaba como apoyo en la wiki documentos de Word, que también podían comprar en conserjería<sup>386</sup>. Dejó de subir las presentaciones porque *“cuanto más se les facilita la tarea, menos se esfuerzan; es una conclusión a la que llegamos en un curso que hicimos en la universidad hace dos semanas”*. Al principio subía las presentaciones expuestas en clase a la wiki, pero los alumnos tienden a estudiar de la forma que consideran más sencilla, es decir, memorísticamente y, a la hora de estudiar, las Presentaciones no pueden competir con el texto, si hay texto en Word, lo prefieren para estudiar. Los alumnos no comparan los apuntes y tampoco realizan actividades ni comentarios, con lo que el profesor proyectaba el power point y comentaba las obras de arte, pero los alumnos no tomaban apuntes (Entrevista informal al profesor, 10; Entrevista en profundidad al profesor, 26,27).

En la unidad del Islam, del Románico y del Gótico, la información ha sido presentada en formato Word, a través de la wiki. Por un lado, podían acceder a los temas determinados por el armonizador y por otro a los comentarios de obras de arte. Las explicaciones han ido acompañadas de presentaciones power point y audiovisuales; especialmente en la unidad del Islam, en la que visionaron un video de la Alhambra, otro de la Mezquita de Córdoba y otro de arte islámico en general y especialmente de decoración, para poder apreciar la diferencia entre el carácter austero, de cara al exterior y la riqueza ornamental. El power point del Islam era más corto, debido a la limitación temporal (su protagonismo en la prueba de acceso a la universidad es mínimo), mientras que las presentaciones del Románico y el Gótico eran más completas: arquitectura, escultura y pintura, por ello les dio menos apuntes; es decir, más power point y menos video, a pesar de que vienen bien para conocer un contexto general, porque había más teoría. Al visualizar el video, el profesor no les plantea ninguna pregunta al respecto, e indica que el problema de tomar apuntes es que, al no tener costumbre, ni rapidez, si les indicase la

---

<sup>385</sup>“Contando con que, otro de los problemas, es que, en muchas ocasiones, los alumnos no suelen comprar las fotocopias el primer día”.

<sup>386</sup> En este caso, como tampoco prestaban especial atención a las presentaciones, el profesor indica que en el Departamento decidieron no subirlas, para evitar facilitar tanto la tarea a los alumnos como para que dejaran de esforzarse.

necesidad de tomar apuntes, tendría que parar continuamente el video, con lo cual se ralentizaría el desarrollo de la clase (Entrevista en profundidad al profesor, 28,29,30).

Su metodología ha sido corroborada por los alumnos, al preguntar cómo les solía explicar la materia el profesor y cómo les había ido planteando los temas: “*en Grecia y Roma explicaba con un power point y tú tomabas apuntes y se basaba en apuntes, que nos dejaba en conserjería para que los comprásemos*”, a lo que un alumnos ha añadido que también utilizaban el libro de Vicens Vives (el determinado por el Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del centro), aunque añade “*está bien, pero hay muchas obras de arte que no nos entran y otras que no están comentadas...*”<sup>387</sup>. Comenzaron a utilizar la wiki, a partir del Románico y allí les cuelga la teoría y los comentarios de las obras de arte; aunque reconocen no estudiar directamente de la wiki, por ejemplo con las imágenes de las obras de arte en color; se las imprimen<sup>388</sup>. El profesor les facilitaba los temas de selectividad para estudiar y después comentaban las obras de arte<sup>389</sup>(Entrevista grupal al alumnado, 48, 49, 50, 51,52, 54).

Sin embargo, ante esta metodología, según el modo de ver del profesor, los alumnos adquieren una actitud pasiva, porque se limitan a escuchar, sin participar ni tomar notas y tampoco trabajan en casa después, como el profesor les indicaba, porque les cuesta mucho. Si les manda comentar una imagen no lo suelen hacer y si lo hacen, sólo la mitad de los alumnos porque “*tienen mucho trabajo*” y exámenes de otras asignaturas y se justifican en la necesidad de estudiar mucho para las PAU; de ahí la reflexión realizada por el profesor acerca de si al dar tantas facilidades, los alumnos se molestan menos en participar y su planteamiento de la unidad didáctica del Renacimiento con una metodología diferente: los alumnos han sido los encargados de realizar los comentarios de las obras de arte, mediante el trabajo cooperativo pero “*como no estaban habituados, les ha costado mucho; se han organizado muy mal, sabiendo que tenían cuatro clases, tenían que haber hecho una obra por clase, tenían el esquema hecho y sólo lo tenían que completar...*” (Entrevista en profundidad al profesor, 31, 32).

---

<sup>387</sup> Esto es algo que indicamos nosotras con anterioridad, al indicar que los libros de texto de Historia del Arte y en concreto el de Vicens Vives, no tiene en consideración las pautas de acceso a la Universidad, en Aragón, porque son elaborados en Madrid (Guillén, 2012).

<sup>388</sup> “*Te imaginas los colores, porque ya te dice el comentario de la obra de arte cómo es*”.

<sup>389</sup> “*Hablamos un poco de la arquitectura, escultura y pintura, en general.. y después nos pone imágenes de las obras y autores y vamos comentando las obras. Así tenemos una base de cada tema y por ahí podemos ir tirando*”.

Es decir, los alumnos han sido los encargados de elaborar los comentarios de las obras de arte y después exponerlos en clase. Para ello, la clase ha sido dividida en cinco grupos, que deberían exponer hasta durante veinte minutos cada grupo; desconociendo la parte del trabajo a exponer en clase<sup>390</sup>, porque el profesor no quería trabajos individuales, sino que aprendan a trabajar en grupo, porque luego cuesta mucho la cooperación. *“Somos muy competitivos y a mí no me gusta. De hecho a los alumnos si les dices de trabajar, te dicen que no quieren estar solos, de dos en dos...y en muchos trabajos es necesario trabajar cooperativamente, en educación...por lo tanto lo considero necesario”*. Ante el reducido número de alumnos, los grupos se han realizado de dos o tres integrantes y han sido los propios alumnos quienes han realizado la división<sup>391</sup>; aunque, según el modo de ver del profesor, y siguiendo las opiniones de muchos expertos *“lo ideal tendría que ser cuatro, porque, si son más, siempre hay una persona que no trabaja y si hay tres suele haber dos personas que trabajan y uno de ellos que no trabaja, pero si son de cuatro suelen trabajar de dos en dos”*. Una vez realizados los grupos, los alumnos han elegido entre las cinco opciones<sup>392</sup> y para realizar los comentarios de las obras de arte, se podían guiar por los que tenían colgados, de forma bastante esquemática en la wiki. En último lugar, cada uno debería haber completado la información buscando en la red, en wikipedia, arte e historia... (Entrevista informal al profesor, 10, 41).

El profesor no les indica las páginas en las que tienen que buscar, para fomentar su autonomía y que *“aprendan a buscar”* o *“aprendan a aprender”*. A su modo de ver, a pesar de la mala prensa de wikipedia, es el primer lugar de referencia cuando se inicia la búsqueda en Internet, porque, además, como ya coincidíamos en otra sesión, las páginas de museos a las que se puede acceder tampoco contienen demasiada información extra. De este modo, si algún alumno tiene más curiosidad puede seguir completando la información, por ejemplo, comparando con otros datos u obras (Entrevista informal al profesor, 45). Por ello, para conocer los conocimientos de los alumnos acerca de las páginas web, les hemos preguntado si suelen consultar páginas web, normalmente, para conocer un poco sus inquietudes. No obstante, han reconocido no consultar apenas páginas web<sup>393</sup> y si lo hacen, predomina wikipedia, pero no conocían la página web de *“La mirada Singular”* (Entrevista grupal al alumnado, 26,27 y 28).

---

<sup>390</sup> Algo por lo que los alumnos han manifestado incertidumbre (Entrevista grupal al alumnado, 61).

<sup>391</sup> Uno de los grupos de tres está formado por tres alumnos que faltan mucho. Y los otros han sido realizados de dos en dos por afinidad.

<sup>392</sup> *“En uno que coincidieron dos grupos, lo echaron a suertes”*.

<sup>393</sup> Una alumna ha indicado: *“si estás con los apuntes y no sabes alguna palabra, la buscas...”*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

El profesor ha sabido lo que cada grupo había añadido al comentario de la obra de arte de la wiki, porque lo escribirían en un color diferente al negro (ellos eligen el color, según gustos), es decir, deberían tener en consideración, en primer lugar, la información que consideran que pueden añadir y después remplazan o añaden informaciones. Una vez realizado el comentario de la obra de arte en clase, los alumnos harán una presentación en clase, para la que podrían utilizar cualquier tipo de material y con el papel delante deberían explicar las características de la obra de arte en cuestión. En principio no deberían leerlo, sino ser capaz de comentarlo, pero al ser la primera vez en desarrollar esta estrategia, el profesor desconocía si realmente iba a funcionar. Es la primera vez que lo hacen, porque el profesor les había mandado comentar alguna obra, sin mucho éxito, porque, como ya se ha indicado, al ser un grupo muy heterogéneo, algunos no trabajan (Entrevista informal al profesor, 46, 47).

Como anticipó el profesor y pudimos constatar en nuestra observación en el aula, los alumnos no se han esforzado apenas. Ninguno de los alumnos realizó presentación para apoyar sus explicaciones, a pesar de manejar el programa power point, tal y como indican los alumnos (Entrevista grupal al alumnado, 39), o el profesor. La justificación, según el modo de ver del profesor, es su mínimo esfuerzo (Entrevista informal al profesor, 48), mientras que los alumnos han aducido falta de tiempo (Entrevista grupal al alumnado, 75). No obstante, el profesor indicaba conformarse si los alumnos hubiesen sido capaces de comentar la obra de arte, aunque hubiese sido sin apoyo tecnológico, porque “simplemente tendrían que imprimir el guión y explicarlo, pero ya veremos qué hacen” (Entrevista informal al profesor, 48).

El profesor preveía que las exposiciones iban a “*ser un desastre, porque ellos (en referencia a los alumnos) son muy individualistas y yo quiero que trabajen en equipo, por lo tanto, se habían repartido el trabajo para exponerlo o leerlo y yo quiero que lo expongan*”, por eso, el profesor anticipa que, con toda seguridad, el día reservado para consultar dudas, los alumnos no tendrán dudas e indica que les recomendará que, por lo menos, hagan un esquema para tener las ideas claras, porque les suele costar. Y, lo cierto es que las primeras presentaciones o exposiciones de las obras de arte no fueron nada buenas. Los alumnos no se habían preparado la presentación, no se habían mirado la teoría, no eran capaces de presentar las informaciones..., aunque en la segunda clase, por lo menos tres de los grupos habían preparado sus exposiciones y lo hicieron mejor y en la penúltima clase antes del examen, el profesor les dio una segunda oportunidad, para que los alumnos que menos se habían molestado, expusiesen sus comentarios de las obras de arte. Al final, prácticamente todas obras de arte del temario de selectividad de Aragón de esta unidad didáctica habían sido comentadas en clase por los

alumnos y la última clase, la utilizaron para repasar la teoría y recordar la práctica, porque algunos de los alumnos se habían ido de excursión. En último lugar, el profesor les mandó realizar los esquemas, como hace normalmente.

A pesar de que este tipo de dinámicas suponen más pérdida de tiempo, por el mero hecho de tener que desplazarse de aula, dado que, en este centro escolar, los mini-portátiles no pueden ser sacados de la biblioteca, además, también es necesario esperar a que los ordenadores funcionen y la biblioteca (lugar donde trabajan con los mini-portátiles) es uno de los pocos lugares donde hay wifi a Internet. Es decir, si pudiesen acceder a los mini-portátiles en clase, no sería perder el tiempo; pero ahora se ha quitado en la enseñanza pública el programa Escuela 2.0, así que lo único que han hecho ha sido repartir los materiales que había<sup>394</sup>. Por último, se pueden tener problemas técnicos y, puede ser el profesor quien termine recogiendo todo, con lo que resulta muy sencillo llegar tarde a la siguiente clase (Entrevista informal al profesor, 50, 51).

La justificación del cambio de metodología ha venido condicionada también por los conocimientos adquiridos por los alumnos, según el modo de ver del profesor, algo corroborado en nuestras observaciones en el aula. El profesor comentaba las obras, casi íntegramente, hasta la unidad didáctica del Renacimiento, pero se supone que los alumnos tienen ya más conocimientos relativos a la asignatura y deberían saber la estructura a seguir en el comentario de la obra de arte o conocer la terminología, además, en la wiki tienen las imágenes para comentar en la teoría. Aunque el profesor reconoce que el principal problema es que cada uno va a saber sobre todo de lo que él ha hecho la presentación y si la calidad de las exposiciones es muy baja, de alguna manera, “*se resentiría el aprendizaje*”, por ello, reservó una clase libre antes del examen para resolver dudas y repasar. El profesor está probando diversas fórmulas para ver si funcionan<sup>395</sup>, porque ha podido observar una tendencia a trabajar poco (Entrevista informal al profesor, 10).

Una vez terminada la unidad didáctica, no quedó satisfecho con la actitud de los alumnos hacia esta nueva metodología “*los alumnos no han sabido organizarse, no han buscado apenas informaciones, ni ha utilizado apenas recursos, a pesar de conocerlos, porque*

---

<sup>394</sup> Antes los mini-portátiles estaban destinados a los alumnos de 1º y 2º ESO, pero se difundió su uso en secundaria y ahora, como ya no están subvencionados, también pueden ser utilizados en Bachillerato.

<sup>395</sup> “*Si no sale bien, cambiaremos de estrategia*”

*en clase los utilizaban; podían haber buscado cualquier video y tomar apuntes para presentarlos a sus compañeros; poner algún trocito...buscando en google en imágenes, les sale la imagen y el comentario en los laterales, e incluso buscar alguna presentación power point y retocarla”(Entrevista en profundidad al profesor, 33 y 34).*

Esto es algo contrastado con los alumnos, a quienes les hemos preguntado antes de conocer las notas del examen<sup>396</sup>, para evitar que estuviesen condicionados por las mismas (Entrevista grupal al alumnado, 56). Tal y como manifestó el profesor, los alumnos no están muy motivados hacia esta nueva metodología y mayoritariamente prefieren que sea el profesor quien explique (Entrevista informal al profesor, 42). No se muestran nada receptivos, ni positivos ante esta nueva forma de trabajo y a ser ellos los encargados de elaborar los comentarios de las obras de arte, en lugar de su profesor<sup>397</sup>, porque, al no conocer la teoría lo consideran más difícil y tampoco tienen seguridad al hacer comentarios de obra de arte.

Los alumnos indican necesario dar, al menos, dos clases teóricas de introducción, como hacían con anterioridad. Otra alumna comenta: *“otras veces, te ponías a estudiar y con lo que te había explicado en clase, lo entendías y se te quedaba, pero yo por lo menos, cuando me puse con la unidad del renacimiento, después de no haber dado teoría, me puse con los apuntes y no me sonaba nada”,* a lo que añade una compañera: *“es que además, en este tema, como es tan extenso y hay tantos autores...se te hace más lío la cabeza...”*. Es decir, indican necesario conocer algo de información, para empezar con lo básico y general, antes de realizar los comentarios de las obras de arte<sup>398</sup>; reconocen necesitar más base teórica (Entrevista grupal al alumnado, 53, 55).

Acerca de la organización de cada uno de los cinco grupos, parece que, los que han respondido; que son los del itinerario de Humanidades y quienes se molestaron más en la realización de las exposiciones, tal y como pudimos observar en el aula<sup>399</sup>, se repartieron los comentarios de las obras de arte, dentro de los integrantes de cada grupo, para terminarlo en

---

<sup>396</sup> Un alumno dice: *“No hace falta”*, con lo cual suponemos que esperan no sean muy buenas.

<sup>397</sup> *“Nefasta”; “Buff...”; “Mal”; “Horrible”; “Desastre...”; “No nos ha gustado nada...”*.

<sup>398</sup> *“Sin una base...era meterte a Internet, copiar y pegar...y si acaso cambiar un poco”*.

<sup>399</sup> Los otros dos grupos, en una de las clases, ni siquiera expusieron, porque no habían preparado nada, mientras que en la primera clase, expusieron por obligación y en menos de cinco minutos, aunque, en la clase de antes del examen, el profesor les ofreció la posibilidad de volver a exponer a quienes peor lo habían hecho y la experiencia salió un poco mejor.



casa y después lo revisaron y pusieron en común. Su principal problema: la incertidumbre al no saber quién iba a exponer y los nervios, porque reconocen no estar muy acostumbrados a exponer en clase. Su principal justificación para el porqué de tener una actitud negativa hacia esta propuesta metodológica es que no tenían base y, al preguntarles acerca de lo que más les ha gustado, han indicado que el tema en sí, porque es “*uno de los más bonitos*”, y lo que menos: “*la incertidumbre de no saber quién va a exponer, qué obra te va a tocar, qué lo vas a hacer peor*”, es decir, prefieren la anterior metodología: “*Antes , cuando nos explicaba las cosas, como hacíamos el comentario por escrito, ya sabíamos un poco a modo general de qué hablar y si lo hubiésemos hecho con una base teórica para hacer los comentarios...*”; “*podríamos decir influencias, si los colores eran cálidos..., pero otra cosa no podíamos decir. Cosas del renacimiento nos faltaban mucho. No sabíamos teoría*” (Entrevista grupal alumnado, 57, 58, 59, 60, 61).

También les hemos preguntado si habían utilizado algún recurso distinto a los que les habíamos preguntado y su respuesta ha sido negativa (Entrevista grupal al alumnado, 47), al igual que si el profesor había probado con otra metodología innovadora. Tampoco consideran que, gracias a ser ellos quienes han realizado los comentarios de las obras arte y exponerlos, hayan tenido menos dificultades para estudiar, porque al no conocer la teoría han tenido más dificultades y, a pesar de que supuestamente, los alumnos aprenden mejor de sus iguales y afirman haber atendido durante las exposiciones de sus compañeros, dicen tener problemas para transmitir las informaciones, ante las dudas acerca de los conceptos o informaciones presentadas. Es decir, no creen posible aprender más de sus compañeros que del profesor y prefieren su explicación, especialmente por la claridad (Entrevista grupal al alumnado, 62, 63,64, 65).

Respecto al modo de realizar los comentarios de las obras de arte, los alumnos tenían unas pautas facilitadas por el profesor, y al preguntarles si habían tenido dificultades para completar las informaciones o elaborar los comentarios de las obras de arte, con mucha sinceridad, han indicado que se han limitado a copiar y pegar y las informaciones las han extraído de diferentes direcciones de internet, entre las que ha predominado Wikipedia; otro alumno no ha realizado demasiada selección y ha incluido “*cualquier cosa de la red*”; otra ha destacado no haber “*mucha cosa*” y otro nos ha dicho que “*ponía el nombre de la obra en Internet y me aparecía la información*”, por ello, apenas se han encontrado con dificultades para crear las informaciones y luego presentarlas en clase, sólo una alumna ha señalado tener algún problema en la confección del comentario de la obra de arte: “*por ejemplo, en dos obras, sólo*

*encontraba la misma información que en la wiki, pero adornada con otras palabras*” (Entrevista grupal al alumnado, 66,67,68).

Para la exposición en clase, indican haber preparado un guión, a lo que otro alumno añade que era simplemente el comentario de la obra de arte y han reconocido no hacer con normalidad exposiciones ante sus compañeros, especialmente en este curso y tener problemas para hablar en público y nerviosismo, a pesar de ser una necesidad existente en nuestro sistema educativo en la actualidad<sup>400</sup>, al igual que para ordenar las ideas. Anteriormente, uno de los alumnos ha indicado llevar el comentario de la obra de arte en papel impreso y otra alumna ha dicho contar con un guión para las explicaciones. Ante nuestra pregunta acerca de por qué no han realizado presentaciones power point para apoyar las explicaciones, han indicado falta de tiempo, fundamentalmente, aunque una alumna ha tratado de justificarse en el impedimento puesto por el profesor, sin embargo, otra alumna le ha corregido diciendo *“nos dijo muchas veces que podíamos traer lo que quisiésemos”*, pero la primera alumna *“lo entendía en plan guiones”*. No pensaron en ningún momento en hacer power point (Entrevista grupal al alumnado, 69,70, 71, 72, 73, 74, 75).

De nuevo, volviendo a las experiencias docentes del profesor, no es la primera vez que prueba con este tipo de metodología, porque ya realizó una prueba similar, pero con alumnos de 2º de la ESO, con los que el funcionamiento fue mejor, al gustarle más trabajar en grupo; señala que, en 2º de Bachillerato, posiblemente condicionados por la edad y por la Prueba de Acceso a la Universidad, son más individualistas y están más estresados, aunque también señala que en la universidad tienen problemas para trabajar en grupo y una dificultad añadida es la heterogeneidad del grupo, es decir, ha trabajado en otros cursos con la wiki, aunque no específicamente el arte, porque ha realizado su tesis sobre las wikis, aplicadas a 2º de ESO, mediante colaboracionismo de alumnos en grupos de cuatro, elección del tema, utilización de recursos críticamente, hacer una presentación, valorando aspectos positivos y negativos y creando algo similar a un libro, algo que resalta les motivó y gustó bastante, pero fue en otro instituto diferente, lo cual también resulta destacable, porque cada alumnado presenta intereses y motivaciones diferentes y reacciona de distinto modo ante los mismos recursos didácticos y tecnológicos. Por último, esta metodología no le resulta más cómoda que la tradicional expositiva, porque requiere mucho más esfuerzo, cansancio y preparación<sup>401</sup> (Entrevista informal al profesor, 43 y 44).

---

<sup>400</sup> Actualmente en la educación Universitaria, desde la implantación del denominado “Plan Bolonia” y en los estudios de Formación Profesional, se trabaja la exposición en público con mucha normalidad, por lo tanto, es recomendable que los alumnos tengan costumbre a realizarlo.

<sup>401</sup> *“Calculé y me vienen a salir unas dos preguntas por minuto* (se refiere a las constantes dudas que los alumnos le consultan, porque durante toda clase le han estado preguntando). *Esto* (alude a la dinámica de

El profesor indicó que había probado a realizar este tipo de actividad para ver su funcionamiento, en la unidad didáctica del Renacimiento y si no era el correcto, en el barroco cambiaría. No obstante, ha planteado la unidad didáctica del Barroco con la misma metodología, aunque ha introducido algunas modificaciones, que coincidirán con las demandas de los alumnos; en primer lugar, dar más clase teóricas y dejarles menos tiempo para que hagan los comentarios de las obras de arte, porque no los han aprovechado. Es decir, tras la unidad del Renacimiento, como toma de contacto para que se familiarizasen con el funcionamiento de la wiki y aprendiesen a utilizarla, trata de fomentar su autonomía. Indican también haber modificado la distribución grupal y trabajar más en casa, así como ha realizado un planteamiento diferente en la distribución de obras por grupos; cada grupo tendrá una obra de arquitectura, otra de escultura y otra de pintura (Entrevista en profundidad al profesor, 35, 36).

Del mismo modo, resulta significativo un documento original de los Caprichos de Goya, facilitado por el profesor a través de la wiki. Indica la pertenencia del documento al museo del Prado y su intención es que lo tomen de apoyo al comentar alguno de los Caprichos, de Goya; que tomen el manuscrito original puede servirles para entrar en contacto con la fuente directa. Pretende facilitarles el acceso de los comentarios originales realizados por Goya, tratando de entender la letra manuscrita (aunque hay transcripciones) e interpretar la obra en su contexto de creación (Entrevista en profundidad al profesor, 37).

También le hemos preguntado acerca de otra forma de trabajo alternativa, a lo que el profesor nos ha indicado que, si no funciona, volverá a la metodología clásica, sin utilizar Internet, es decir, les entregará las fotocopias y serán ellos quienes tengan que hacer los comentarios de las obras de arte de principio a fin, sin proporcionales el profesor ningún tipo de indicación, más que la fotocopia. Una vez realizado el comentario de la obra de arte, será el profesor quien los corrija, de forma individual, porque “no quiere perder más el tiempo con las exposiciones, visto como han salido las cosas”. Sin embargo, todavía mantiene la esperanza de que la experiencia funcione mejor con el Barroco; indica tener preparados los videos, los power point y los comentarios de la obra, por lo tanto, todavía no tiene decidido qué va a hacer con las unidades de arte del siglo XIX y XX y va a esperar cómo reaccionan los alumnos con la unidad de Barroco, no obstante, indica que pronto colgará en la wiki las informaciones teóricas y prácticas del siglo XIX y XX, porque no queda nada de tiempo, ya que han puesto las fechas de la 3ª evaluación de 2º de Bachillerato (Entrevista en profundidad, 38,39,40).

---

*clase) es más cansado que lo que es una clase expositiva tradicional, porque a pesar de que es 2º de Bachillerato, tienen muchas dudas técnicas y es necesario ir moviéndose por la clase de grupo en grupo”.*

En último lugar, hemos tenido en consideración las opiniones de los alumnos acerca de cómo les gustaría que les diesen las clases de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y, en lo primero en lo que han insistido es en la explicación de la materia con más calma, aunque la amplitud del temario y la limitación temporal determinada por la Prueba de Acceso a la Universidad, condiciona la impartición de la materia. Los alumnos prefieren la metodología utilizada hasta la unidad didáctica del Renacimiento, mediante presentaciones power point como apoyo y con una única fuente para estudiar, porque al tener diversas alternativas; libro, apuntes, Internet...les resulta complicado elegir, es decir, no les gusta el modo de utilizar la wiki de la unidad didáctica del Renacimiento; les parece bien utilizarla para descargar los apuntes o completar después las informaciones, pero no para ser ellos quienes realicen los comentarios de las obras de arte. Indican comprender la amplitud del temario, pero también resaltan que, *“si has dado todo muy rápido y no le ha quedado claro a nadie, no has hecho nada”*, y también creen positivo poder revisar los power point en casa (Entrevista grupal al alumnado, 76,77).

Los alumnos indican aprender más y tener menos dificultades para estudiar si explica el profesor en clase, con la metodología tradicional, porque indican que después, *“sólo hay que darle un repaso, porque se te queda lo básico”*, por lo tanto no manifiestan interés por esta nueva metodología y proponen una metodología similar a la desarrollada durante la mayor parte del curso, combinar la teoría, facilitándoles los temas bien mediante la wiki o conserjería o utilizando el libro y los apuntes y la práctica, por ello, consideran útil contar con las imágenes como apoyo. Uno de los alumnos no se manifiesta nada partidario con la utilización de recursos tecnológicos<sup>402</sup>, mientras que a otro le gusta la utilización de la wiki. En lo que parece que la mayoría coinciden es en que prefieren tener de forma clara la información para estudiar y no tener que comparar o elegir<sup>403</sup>; prefieren tener accesible las imágenes de selectividad y los temas, pero explicados por el profesor. Es decir, creen que les puede servir de ayuda la wiki para consultar o extraer los apuntes, pero no les motiva la metodología colaborativa planteada por el profesor:” *Los recursos están bien, pero con teoría para complementar”* (Entrevista grupal al alumnado, 78, 79, 80).

---

<sup>402</sup> “La tecnología empeora, entre que se me cae el ordenador y tardo dos horas en descargarme las páginas...”.

<sup>403</sup> “Hay mucha información y no sabes por dónde cogerla” ; “Tenemos mucha información y no sabemos qué elegir para estudiar”.

#### 4.6.2 SEGUNDO ESTUDIO DE CASO. UN ESTUDIO INSTRUMENTAL DE CASO

##### CONTEXTO<sup>404</sup>

El nivel socio-económico y cultural de la población es medio o medio-alto, predominando funcionarios, autónomos, notarios, médicos, abogados..., con un nivel estable de ingresos económicos por lo que respecta al distrito Centro-Universidad. Pero con nivel medio o medio-bajo, con población trabajadora y de origen inmigrante, por lo que respecta al distrito Delicias. La población de la zona es una población de una elevada edad media, es decir, con baja presencia de matrimonios con hijos en edad de escolarización. Este hecho unido a la antigüedad de las viviendas ha originado que actualmente se produzca un proceso de llegada de población inmigrante. Otra circunstancia que se da tanto en la ESO como en la FP es que continuamente, a lo largo de todo el curso académico, se están incorporando inmigrantes.

La población inmigrante tiene niveles educativos y económicos más bien bajos. La economía de las familias parece mostrar, por el aspecto del alumnado, que viven en general en unas condiciones socioeconómicas aceptables. El absentismo es creciente por el abandono de la vigilancia paterna forzado en el trabajo de ambos cónyuges o, en el caso de las familias mono-parentales, en las jornadas laborales prolongadas. En la actualidad el centro cuenta con casi el 25% de alumnado extranjero, la mitad de ellos ecuatorianos, un cuarto restante lo forman los colombianos y los rumanos a partes iguales y el resto proviene de un amplio abanico de países: Argentina, Bulgaria, Chile, República Dominicana, Cuba, Méjico, Venezuela, China, Vietnam, Guinea, Marruecos, Moldavia y Rusia, entre otros.

##### EL ALUMNADO

Se trata de un alumnado heterogéneo, que ofrece grandes contrastes sociales, económicos y culturales dando lugar a una gran riqueza intercultural. La característica sociocultural está representada por dos grupos poblacionales muy definidos. Por un lado, el alumnado español provenientes de familias de clase media, que tienen trabajos fijos (obreros de fábrica, administrativos, construcción, profesores...), con un nivel cultural medio y una situación económica estable. Por otro lado, por el alumnado de familias de clase baja, inmigrante, sin trabajo fijo, la mayoría con trabajos eventuales limpieza, hostelería, construcción y transporte -camioneros, repartidores...- y con una situación económica desfavorecida. Los ingresos familiares son bajos y ocasionales, por lo que algunas familias acuden a los Servicios Sociales

---

<sup>404</sup> Extraído de la Programación General Anual del centro. Curso 2014-2015.

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

para demandar ayudas económicas. Poseen un nivel cultural bajo y las familias en muchos casos están desestructuradas.

El alumnado proviene en su mayoría de los centros de la zona en la Enseñanza Obligatoria, mientras que en Bachillerato menos del 50 % pertenecen a la zona 5, hay una gran mayoría de alumnos procedentes de la enseñanza privada. En la actualidad se imparte un programa de enseñanza bilingüe en lengua francesa con alumnos en todos los cursos, tanto en ESO como en Bachillerato. El grupo que nos ocupa está constituido por quince alumnos del itinerario de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Según el profesor (Entrevista informal al profesor, estudio caso 2, 6) *“es un grupo bastante majo. Por lo general, suelen tener bastante interés, aunque hay algunos que tienen más nivel e interés que otros, pero se llevan bastante bien”*.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL CENTRO

El centro está integrado dentro del Proyecto Ramón y Cajal, así como en el Programa Escuela 2.0, desde el 2010-2011, con lo cual, los recursos tecnológicos de los que disponen son buenos, mostrando la importancia de la integración de las Nuevas Tecnologías en la práctica docente para el ideario del instituto, con la finalidad de mejorar la formación del alumnado y la elaboración de materiales didácticos a través de aplicaciones multimedia, presentaciones, página Web del centro, etc Para ello, un profesor del centro se encarga de coordinar el proyecto, así como ayudar a que los equipos informáticos estén en las mejores condiciones para su uso (Proyecto Ramón y Cajal: 29, en Proyecto Educativo de Centro, 2014-2015).

En segundo lugar, mediante el Programa Escuela 2.0<sup>405</sup>, en el que se pretende que el alumno no sea un mero espectador del uso que el profesor haga de las TIC, sino que ambos las usen, con lo cual, el centro cuenta con aulas de informática, equipadas con ordenadores y acceso a la red, así como la posibilidad de utilizar mini-portátiles o netbooks con conexión Wifi. Del mismo modo, en cada una de las aulas de la ESO también se han introducido las llamadas pizarras digitales interactivas o PDI's, conectadas a un ordenador, a su vez conectado a un video-proyector, de modo que podemos escribir sobre ella como si de una pizarra tradicional se tratara, pero nos ofrece otras posibilidades<sup>406</sup>.

---

<sup>405</sup> Programa de ámbito nacional que tiene por objetivo la introducción de la informática en las aulas de la ESO, intentando lograr un cambio metodológico que adapte la enseñanza a la revolución de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que estamos viviendo.

<sup>406</sup> Escribir sobre un mapa, una fotografía, unos apuntes, una página Web, podemos sacar una cuadrícula que nos ayude a dibujar, podemos emplear determinadas herramientas de dibujo, podemos guardar lo que hemos escrito con ella en un disco duro, o en un pendrive, etc.

## ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Dentro de la Programación del centro se refleja la posibilidad de visitar a diversos monumentos de Zaragoza: La Seo, Aljafería, Palacios renacentistas, Museo Provincial, Museo Pablo Gargallo..., así como una excursión a Madrid: Museo del Prado, Museo de Arte Contemporáneo... durante el segundo trimestre y se abre la posibilidad de visitar también exposiciones de interés para los alumnos durante el curso en Zaragoza, Madrid o Barcelona. Y, dentro de nuestras entrevistas, la utilidad de las actividades extraescolares es verificada tanto por los alumnos, como por el profesor (Entrevista informal al profesor, estudio caso 2, 4).

Se plantea la posibilidad de realizar una visita optativa a Madrid; al Museo del Prado, la Thyssen, las Descalzas, El Reina Sofía y la Plaza Mayor, al considerarla una forma más interesante de acercarse al arte, porque no es lo mismo ver las obras en clase, con incluso a veces los colores modificados en las imágenes o desde luego los edificios, que verlos “in situ”. La concepción cambia completamente y se les facilita la comprensión de la materia. Del mismo modo, los alumnos también han reiterado la utilidad de las actividades extraescolares en diversas ocasiones, valorando la visita realizada a Madrid concretamente; *“yo creo que a mí me sirvió bastante y aprendí mucho, porque es diferente ver la obra en vivo que en las fotocopias, porque están en blanco y negro y al verlas, cambia”*<sup>407</sup> (Entrevista grupal al alumnado, 1, 36; 47)

## EL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

Siguiendo la Programación del centro, se orienta el análisis de la complejidad de la obra de arte de forma que el alumnado se plantee ante ella *cómo* se hacía, *para qué* servía y *qué* sentimientos despertaba en la sociedad, mediante un análisis formal (Nivel técnico-material, nivel morfológico, nivel estilístico), funcional (función utilitaria): tipologías (arquitectura,

---

<sup>407</sup> *“Cuando vas de viaje y ves arquitectura, ya ves de qué va y antes igual decía esto me parece muy bonito pero no entiendo nada y ahora sabes más”* (Entrevista grupal al alumnado, 1); *“a mí me gustó mucho, más que nada por ver y conocer... si lo has visto, lo puedes apreciar o recordar”* (Entrevista grupal al alumnado, 36, alumno 12); *“pues yo, intentaría hacer más cosas, porque en Zaragoza hay un montón de cosas para ver, por ejemplo, ir al Pilar, que en dos horas hemos ido y vuelto o hacer la hora a la una o a las dos, de dos a cuatro y comer por ahí y así fomentas el grupo, estás con la gente, haces algo diferente y si encima aprendes el Pilar...”* *“yo también haría visitas a museos fuera del horario de clase, en plan de dos a cuatro, por ejemplo, a la Aljafería”* (Entrevista grupal al alumnado, 47).

urbanismo), géneros (escultura, pintura, etc.) y de significado (función espiritual): temas (iconografía), símbolos (iconología). Tradición-innovación. Conexión con la mentalidad de la época. Por todo ello, los alumnos indican en su mayoría conocer las pautas para elaborar el comentario histórico-artístico<sup>408</sup>, aunque en ocasiones tengan problemas<sup>409</sup> para analizar la obra de arte.

#### RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS. UTILIZACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

Dadas las características de esta materia y según la Programación, los medios audiovisuales están presentes, utilizando prioritariamente las presentaciones power point, las cuales cuentan con bastante aceptación por parte de los alumnos<sup>410</sup>. El profesor indica utilizar recursos tecnológicos para impartir la materia, especialmente “...presentaciones power point, vídeos, enlaces a páginas web...y siempre la imagen para explicar las obras de arte” (Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2, 8), considerando muy interesantes otros recursos como blogs..., a pesar de no utilizarlos<sup>411</sup> (Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2, 9).

---

<sup>408</sup> “Si, vamos siguiendo las pautas”; “es básicamente seguir el esquema de los comentarios que nos da él, porque siempre sale lo mismo, autor, iconografía...””; “histórico”; “iconografía, la descripción y lo último la significación”; “sí, nos dio un esquema, sobre todo porque, cuando comenzábamos a comentar, íbamos desordenados”; “y era por llevar un orden, tienes que planificarte y no soltar las cosas como te vengan”; “ahora más o menos; se va intentando”; a mí por ejemplo ya no me hace falta mirar el esquema, a base de ver los que hace él, o nosotros o los que hacemos en el examen...”; “las que estudiamos son comentarios de obras, así que a base de estudiarlas y de verlas, ya se te queda”; “más o menos el esquema sí, a lo mejor sale mejor o peor, pero sí...” (Entrevista grupal al alumnado, 11).

<sup>409</sup> “Buff, hacer un comentario...yo creo que si me pusiera ahora mismo a hacerlo...hay cosas que sacaría, pero hay otras que no podría...”; “no...”; “a ver, con un esquema a lado, algo saldrá, pero...”; “bastantes partes del comentario yo creo que sí, pero igual más datos concretos y eso, pues creo que no” (Entrevista grupal al alumnado, 11).

<sup>410</sup> “A mí me gusta porque se hace más ameno”; “en Historia del Arte yo creo que es fundamental”; “es que si tiene que estar buscando en google las imágenes, se pierde toda hora”; “claro y tampoco nos puede poner un lienzo o una foto con el cuadro”; “es mucho mejor para ver la obra, porque no sólo son imágenes, si no para ver las características de la obra”; “sí, porque además, a través de las imágenes también nos señala las cosas” (Entrevista grupal al alumnado, 19); “hay que verlo para entenderlo” (Entrevista grupal al alumnado, 20).

<sup>411</sup> “Me parece que todos esos recursos son muy interesantes y útiles, pero se necesita mucho tiempo para ello y además yo soy también Jefe de Estudios, así que no tengo esa disponibilidad...y menos aún este curso que estamos teniendo tantos problemas al introducir los datos y poner en funcionamiento el SIGAD, que es un nuevo sistema informático que nos han obligado a utilizar sin haber probado antes su funcionamiento...La administración no nos apoya nada ni nos motiva para utilizarlos, al revés, sólo tenemos más carga lectiva...” (Entrevista informal al profesor, Estudio de caso 2, 9).



## METODOLOGÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

La metodología planteada en la programación pretende ser activa con el fin de estimular la participación de los alumnos y conseguir su colaboración en el estudio de los temas (Entrevista grupal al alumnado, 12, 19, 32<sup>412</sup>). Se plantean debates, elaboración de trabajos individuales y colectivos, comentario de textos de contenido artístico o comentario de obras de arte, algo indicado tanto por el profesor<sup>413</sup>, como por los alumnos<sup>414</sup>, ya que un objetivo es el desarrollo de las técnicas de análisis y comentario de las obras de arte, fomentando en todo momento un aprendizaje activo. Por último, a los alumnos se les aconseja como material de consulta el libro de texto de Aguilar Díaz y otros: "Historia de Arte", de la edición Santillana, utilizado por algunos alumnos (Entrevista grupal al alumnado, 9, 17, 18,22, 26, 31, 35, 45, 46, 50).

### 4.7 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente epígrafe se va a analizar la información verdaderamente interesante para nuestro objeto de estudio, poniendo en relación todas las herramientas utilizadas y justificando de forma fundamentada las respuestas obtenidas. En primer lugar, vamos a tomar en consideración las redes conceptuales realizadas mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, dada su claridad, ya que se ha optado por presentar únicamente el mapa conceptual, en lugar de añadir todas las citas que lo podrían completar, extraídas de las diferentes entrevistas realizadas. No obstante, los argumentos aportados en las entrevistas realizadas a profesores y alumnos en ambos estudios de caso serán incluidos en la explicación de cada una de las redes que comprenden las siguientes categorías temáticas:

- Carencias en la formación de los alumnos en Historia del Arte
- La Asignatura de Historia del Arte.

---

<sup>412</sup> "En clase todos días te suele preguntar"; "cuando vemos algo nuevo dice venga, contadme" (Entrevista grupal al alumnado, 12); "y es que es cooperativo, que digamos, porque te pone la imagen y te dice, venga habla, lo que sea, si no sería más complicado" (Entrevista grupal al alumnado, 19); "muchas veces, nos pone la imagen y la comentamos nosotros, que eso sí que me parece bien" (Entrevista grupal al alumnado, 32).

<sup>413</sup> "A lo largo del curso les doy la opción de que vayan haciendo comentarios de obras de arte, aunque no estén en el repertorio de láminas de selectividad y a su elección y suelen ir respondiendo. Les obligo a que lo hagan a mano, para que no se limiten a cortar y pegar y es cierto que suelen ser comentarios bastante trabajados... ahora más que al principio de curso; creo que poco a poco van aprendiendo" (Entrevista informal al profesor, estudio caso 2, 5).

<sup>414</sup> "vamos haciendo comentarios, pero por escrito"; "además de los que nos da él, tenemos que entregarle otros" (Entrevista grupal al alumnado, 12)

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

- Los posibles recursos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte
- El comentario de la obra de arte
- El comentario y exposición de la obra de arte en grupos
- y la propuesta metodológica para la asignatura de Historia del Arte.

Al mismo tiempo, se tratará de buscar relaciones con los datos obtenidos de las encuestas realizadas durante el trabajo conducente a la consecución del Diploma de Estudios Avanzados de la autora, acerca de la asignatura de Historia del arte y la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte y plasmadas en el primer apartado del epígrafe: *Estudio. Descripción y análisis de los resultados*, de la presente tesis<sup>415</sup>, mediante los que se han valorado los siguientes temas de estudio:

-Los conocimientos generales de los alumnos relacionados con la asignatura, antes de comenzar a estudiarla.

-Los conocimientos acerca de la cronología de las épocas histórico-artísticas, según el profesorado encuestado

-El conocimiento de la terminología artística, según el profesorado encuestado.

-La capacidad de los alumnos de establecer relaciones entre unos temas y otros, según el profesorado encuestado.

-La expresión escrita de los alumnos, según el profesorado encuestado.

-La comprensión de los contenidos de la asignatura por parte del alumnado.

-La motivación de los alumnos

- Y el aprendizaje del análisis de la obra de arte.

Finalmente, se tendrá consideración los datos obtenidos mediante la observación no participativa en el aula realizada en los dos estudios de caso, para la cual se ha tomado como base a valorar el instrumento incluido en el anexo IV en el cual se refleja cómo se ha procedido en el comentario y exposición del comentario de la obra de arte grupal. Dicho instrumento fue adaptado a los dos estudios de caso en concreto y sus datos han podido ser revisados, puesto que, además de la toma de notas durante la observación, las exposiciones han sido grabadas y en el mismo día de la realización, se ha revisado cada una de las intervenciones para poder completar con mayor rigor los distintos ítems tenidos en consideración en el cuadro. Finalmente, se han elaborado unos gráficos<sup>416</sup> en formato cuantitativo para aportar mayor

---

<sup>415</sup> Fase inicial: conocimiento del contexto de actuación. 4.1.1. Cuestionarios iniciales a profesores y alumnos. Introducción a la asignatura de Historia del Arte y a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte.

<sup>416</sup> Gráficos observación en el aula: exposición alumnos comentario obra de arte. Se incluye: Contenido del comentario de la obra de arte, a través de “Tipo información” y “Adecuación nivel”; Imágenes,

objetividad al estudio, mediante la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, situados en el apartado 4.7.5 *El comentario y exposición de la obra de arte en grupos*<sup>417</sup>. Se ha optado por incluir los gráficos, en lugar del desglose de la intervención de cada uno de los alumnos en la exposición del comentario de cada una de las obras arte por cuestiones de forma(aunque se puede consultar en el CD adjunto, en las justificaciones de los anexos en formato electrónico), ya que resulta más claro, si cabe, y con la intención de poder generalizar, dado que tanto se muestran los datos de cada uno de los estudios de caso<sup>418</sup>, como el resultado de la suma de ambos, que será el que se tenga en consideración para mostrar con mayor precisión la realidad.

Los aspectos tenidos en consideración han sido los siguientes: partiendo del **contenido** del comentario de la obra de arte se ha valorado el tipo de información y la adecuación al nivel, continuando con las **imágenes** y el tipo de información ofrecida en las presentaciones, si las han realizado, la relación contenido-imagen y la coherencia en la presentación y en tercer lugar, la **organización de la presentación**: el nivel de claridad, el orden de las ideas, la adecuación en el lenguaje y la utilización de guión en la explicación. En el siguiente apartado, nos hemos centrado en la exposición del **comentario histórico-artístico de la obra de arte**, mediante los datos, el autor, el contexto y lugar, el comentario a modo general y especificando entre la lectura formal, las técnicas o materiales, el comentario funcional, de significado, la valoración de la obra de arte, la utilización de la imagen para apoyar la explicación, el establecimiento de relaciones con otros contenidos u obras explicados en clase y la terminología artística, para finalizar con las **exposición grupal**: la participación, la respuesta por parte de los alumnos a preguntas planteadas por el profesor y por sus compañeros y en último lugar, si se han asegurado de dejar claro todo lo expuesto, preguntando si había dudas.

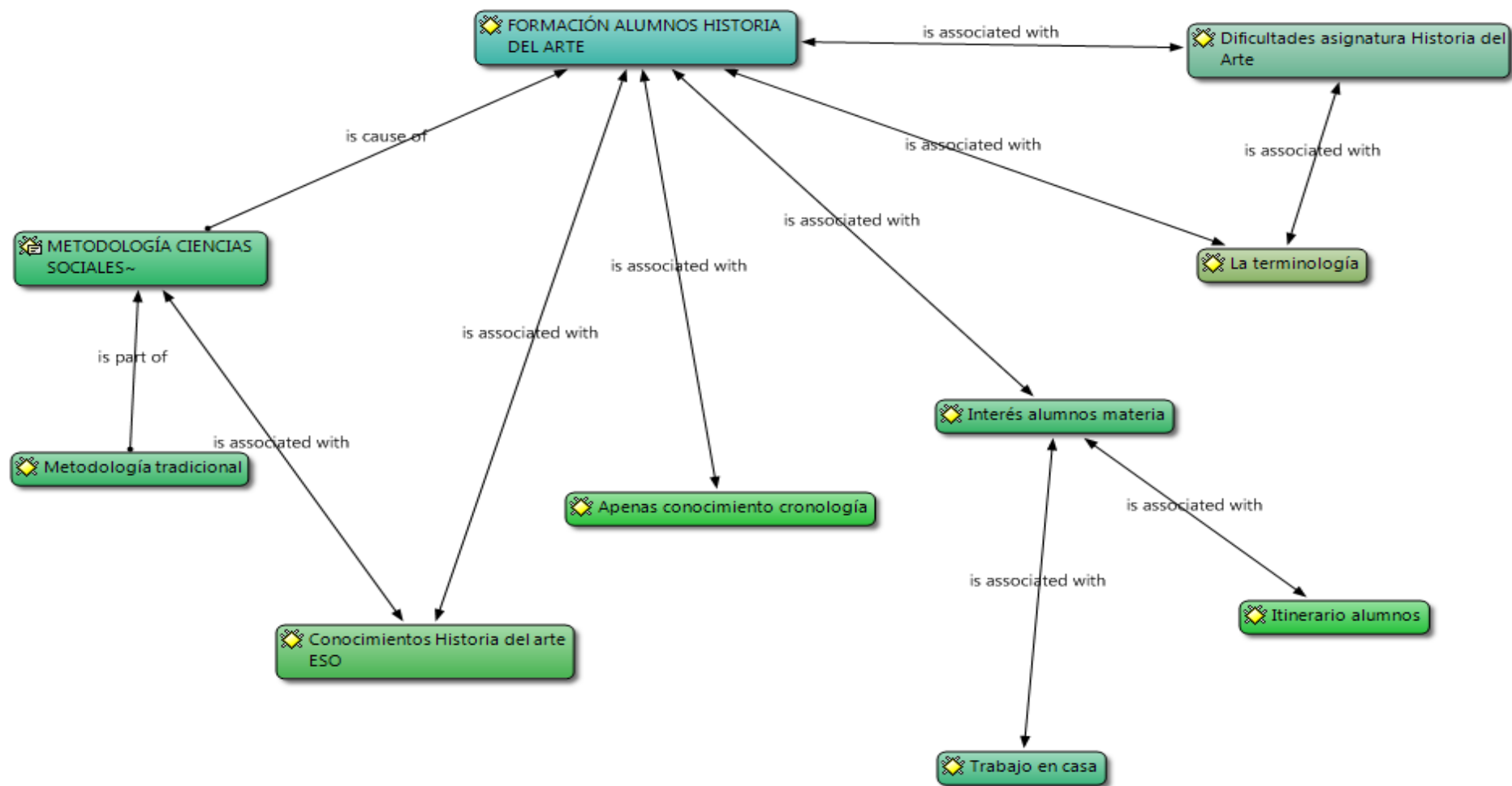
---

teniendo en consideración “Tipo de información”, “Relación contenido-imagen” y “Coherencia presentación”. En tercer lugar, la Organización de la presentación, con “Nivel claridad”, “Orden ideas”, “Adecuación lenguaje” y “Utilización guión en explicación”; seguido de Exposición comentario histórico-artístico de la obra de arte: “Datos obra de arte”, “Autor”, “Contexto y lugar”, “Comentario”, “Comentario formal”, “Técnica, materiales...”, “Comentario funcional”, “Comentario significado”, “Valoración obra de arte”, “Utilización imagen en explicación”, “Relaciones establecidas” y “Terminología” y finalmente la Exposición grupal: “Participación”, “Preguntas planteadas” y “Dudas”.

<sup>417</sup> También se pueden concretar exactamente las páginas de cada uno de los gráficos consultando la Tabla de imágenes dispuesta a continuación del Índice, teniendo en consideración los gráficos existentes desde el número 28 (Ilustración 37), hasta el gráfico 50 (Ilustración 59).

<sup>418</sup> Teniendo en consideración que en el primer estudio de caso sólo han sido seis los alumnos que han realizado la exposición del comentario de la obra de arte, de los once que componían la clase y por lo tanto, sólo se ha tenido en cuenta la intervención de estos seis alumnos.

Ilustración 32. Red conceptual 1. Carencias en la formación de los alumnos en historia del arte



#### 4.7.1 CARENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS EN HISTORIA DEL ARTE

En primer lugar, nos disponemos a comentar la red conceptual elaborada con el programa de análisis cualitativo ATLAS.TI en relación a las carencias manifestadas por los alumnos en lo que se refiere a la formación en Historia del arte, partiendo de la valoración de las citas presentadas a continuación, relativas a la formación de los alumnos en Historia del arte, en las entrevistas realizadas a los alumnos en ambos estudios de caso y al profesor, en el primer estudio de caso, reconociendo sus carencias en conocimientos relativos con la Historia del arte, en cuanto a lo que ellos denominan “cultura general”, así como la escasa base de cronología, tanto de Historia, como de Historia del Arte; aunque, bien es cierto que el profesor reconoce que cada vez es más frecuente la impartición durante la ESO de algunas nociones relativas a la Historia del Arte, con lo cual se podrían apreciar ciertas perspectivas de renovación en lo que se refiere a la materia:

Formación de los alumnos en Historia del arte. 4 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2: *“nos falta un montón de conocimientos”*; *“no tenemos ni idea de lo que es la iconografía, salvo los que damos Humanidades y aún así...y bueno religión...”* (7:7); *“nos falta un montón de culturilla”* (10:10); P 4: Entrevista informal al profesor. *“Parece que cada vez es más frecuente la impartición de algo de Historia del Arte en la ESO, pero apenas tienen algo de base de cronología de Historia o Historia del Arte. Alguno que controla cosas es por interés personal”*; *“Al menos, a estas alturas del curso, la terminología la deberían controlar”* (55:56)

Siguiendo en la misma línea, y como las citas reflejan, se establece como causa de la escasa formación de los alumnos en Historia del Arte la metodología utilizada para impartir las Ciencias Sociales; especialmente la metodología tradicional de los profesores en Ciencias Sociales, al potenciar el aprendizaje memorístico que no suele ser recordado a largo plazo y la típica lección magistral y expositiva; es decir, el docente protagonista del primer estudio de caso, considera la metodología de las Ciencias Sociales como parte de la metodología tradicional, limitada a la explicación de las obras de arte apoyada en imágenes y en la toma de apuntes, sin interacción por parte de los alumnos; e incluso, en ocasiones, se llega a leer la lección, planteando ejercicios para corregir:

Metodología utilizada para impartir las Ciencias Sociales. 1 quotation for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor.rtf – *“La metodología tradicional de algunos profesores en Ciencias Sociales potencia un aprendizaje memorístico que no suele ser recordado a largo plazo. Todavía son muchos los profesores que tienden a leer la lección y les plantean a los alumnos ejercicios de los*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*explicados en clase, que son corregidos después o en la próxima sesión. Por otro lado, está el perfil de profesor de Ciencias Sociales que explica la lección sin interactuar con los alumnos; es la típica lección magistral y expositiva” (33:33).*

Metodología tradicional. 3 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor.rtf – *“explica la lección sin interactuar con los alumnos”; “leer la lección y les plantean a los alumnos ejercicios de los explicados en clase, que son corregidos después o en la próxima sesión” (33:33); “enseñanza muy tradicional, limitada a la explicación de obras de arte, apoyada en imágenes y la toma de apuntes” (58:58).*

Es decir, se asocia la metodología de las Ciencias Sociales en la ESO y la Formación de los alumnos en Historia del arte, con los Conocimientos relativos a la Historia del Arte en la ESO; el docente indica que cada vez es más frecuente la impartición de Historia del Arte en la ESO y los propios alumnos reconocen haber estudiado algo, pero sin profundizar y sin la metodología adecuada, porque versaba en la elaboración de trabajos relativos a obras de arte para los que simplemente copiaban de internet las informaciones, con la cual, no se valoran dichos aprendizajes de forma positiva y del mismo modo, también se resalta que apenas tienen conocimiento de la cronología:

Conocimientos relativos a la Historia del Arte en la ESO. 6 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio caso 1.rtf – *“No, nada” (13:13); P 3: Entrevista grupal. Estudio caso 2.rtf - “no” (36:36); “en la ESO dábamos algo, bueno, en realidad teníamos que hacer trabajos de historia del arte, super largos de los que no aprendíamos nada, porque copiábamos, no te puedo decir que no di nada, porque lo di; era copiar de internet, pero no aprendí nada...” (38:38) ; “veíamos algo pero no era historia del arte como tal, era en plan al final de la unidad, tenías un apartado que te explicaba un poco como era el arte, en plan el arte bizantino, además que se veía mucho por encima” (42:42); “no, absolutamente nada” (43:43); P 4: Entrevista informal al profesor.rtf: *“Parece que cada vez es más frecuente la impartición de algo de Historia del Arte en la ESO” (55:55).**

Apenas tienen conocimiento de la cronología. 1 quotation for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor.rtf – *“apenas tienen algo de base de cronología de Historia o Historia del Arte” (55:55)*

Otro factor muy relevante es el interés de los alumnos hacia la materia, que diferirá en gran medida en ambos estudios de caso y tendrá repercusión sobre el resultado final obtenido, dado que los alumnos del segundo estudio de caso tienen más interés que los del primero y por lo tanto se han involucrado más en trabajo colaborativo al realizar el comentario de la obra de arte grupal. Dicho interés, estará igualmente asociado con el trabajo en casa, que en el primer estudio de caso será mínimo y por lo tanto, repercutirá en el resultado obtenido, del mismo

modo que el Itinerario de los alumnos y del mismo modo, las Dificultades de la asignatura de Historia del Arte, están también asociadas, en cierto modo, con el desconocimiento de la terminología, dado que reconocen que les resulta un trabajo muy arduo aprender terminología relativa a la materia, aunque, conforme va desarrollándose el curso la van manejando con mayor soltura, como se pudo constatar al observar los resultados de los cuestionarios realizados a alumnos, estableciendo una comparativa entre el conocimiento de la terminología al comenzar y curso y después<sup>419</sup> y al evaluar la presentación del comentario de la obra de arte grupal realizado por parte de los alumnos ante sus compañeros<sup>420</sup>:

Interés de los alumnos hacia la materia. 3 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1.rtf *“Algunos tienen interés, pero otros están por descartar y no sienten ningún interés; sólo tienen obsesión por la nota, porque están en 2º de Bachillerato”*; P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc - *“suelen tener bastante interés “(22:22);“Suelen responder bastante bien a los trabajos que les mando, así que espero que lo hagan igualmente con esto” (36:36) .*

Trabajo en casa. 4 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor.rtf - *“tampoco trabajan en casa después... si les mando comentar una imagen no lo suelen hacer y si lo hacen la mitad, porque “tienen mucho trabajo” y exámenes de otras asignaturas” (36:36); “El principal problema es que el grupo no trabaja nada” (109:109); “Lo que más se echa en falta es la falta de trabajo” (142:142).*

Dificultades de la asignatura de Historia del Arte. 12 quotations for 1 code P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf - *“Sí, especialmente por el desconocimiento del vocabulario”; “También tienen problemas al establecer la evolución del arte y de memorización” (42:43); “Tienden a realizar compartimentaciones, pero no establecen relaciones entre los temas” (45:45); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1.rtf -*“No es complicada, sino que es muy amplia; Mucho temario, muchas láminas...Se da muy rápido, no te da tiempo a asimilar” (15:17); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - “Sí, es que la cantidad agobia, pero te ayuda en el examen “ (48:48); “lo dejo todo para el último día y luego no llego”(49:49); “complicada no, lo que es complicado es ya los exámenes” (50:50); “complicada...hay algún tema que te puede costar más” (51:51) ;“es de entenderlo” (54:54) ;“es a gustos, a mí no me gusta nada la arquitectura, yo no puedo... y por eso me cuesta más, porque no puedo centrarme tanto, pero sin embargo la pintura me encanta y se me hace más fácil” (55:55); “al principio sí, pero luego una vez entiendes las cosas no”(57:57); “No mucho, solo que hay que**

---

<sup>419</sup> P 5: Cuestionarios iniciales comentados con gráficos.docx. Gráfico 5. Conocimiento de los alumnos de la terminología artística, al comenzar el curso y actualmente. Apartado 4.1.1.3. Conocimiento de la terminología artística

<sup>420</sup> Observación en el aula.docx. Gráfico 47. Utilización terminología histórico-artística en la exposición del comentario de la obra de arte. Apartado 4.7.5. El comentario y exposición de la obra de arte en grupos.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

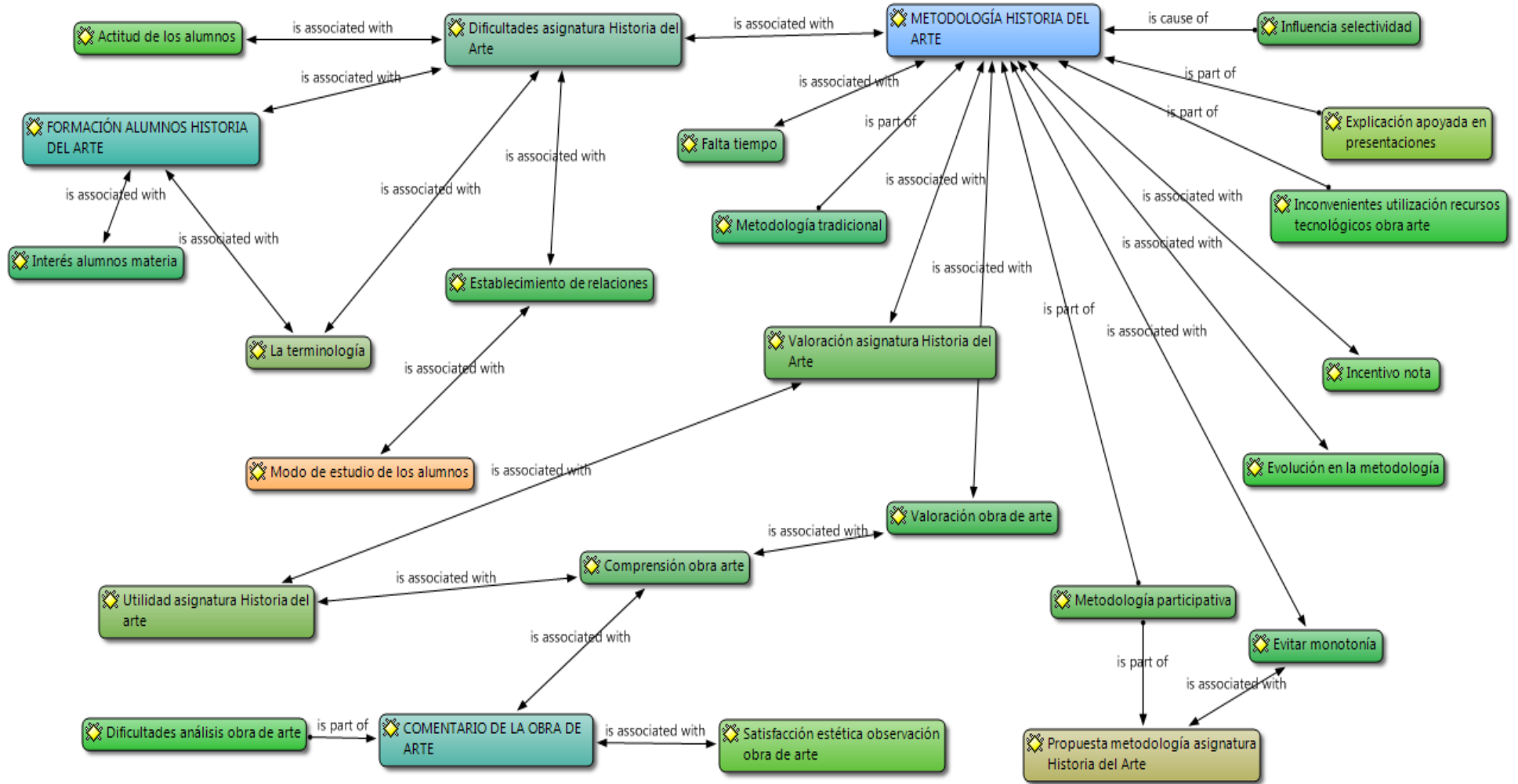
*estudiar*” (59:59); *“al principio el vocabulario sí, pero luego, una vez que sabes cómo se hace un comentario ya es más sencillo, todo es bastante parecido”* (61:61) .

Terminología .18 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf - *“desconocimiento del vocabulario”* (42:42); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1rtf - *“a veces, cuando no conozco un término, lo busco en Internet...”* (80:80) *“antes no sabíamos nada”* (83:83) *“muy difícil”* (Alumno cuya elección de la materia ha sido obligatoria y manifiesta abiertamente que no le gusta la asignatura, pero sí ver obras de arte) (84:84); *“sí que conocemos los términos”* (85:85); P 3: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 2 .rtf - *“Nos cuesta”* (145:145); *“poquita, de lo que más conocíamos era sobre todo de Grecia y de Roma por latín y griego sobre todo y lo típico de literatura, pero ahora sí”* (146:146) ; *“ apenas, pero ahora sí, más”*(148:148) ; *“algo...sí que dábamos cultura clásica y entonces, pues algo sabíamos y luego lo típico de vanguardias y eso, pero muy básico”*(149:149); *“sí, en plan general”*(150:150); *“terminología específica del arte no conocía”* (151:151); *“alguna pero poca”*(154:154); *“mi vocabulario era muy escaso en ese aspecto, demasiado”* (155:155); *“ahora sí”* (156:156); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de Caso 1. rtf - *“Al menos, a estas alturas del curso, la terminología la deberían controlar”* (56:56); *“Se supone que conocen la terminología”* (62:62).

Mientras que, por otro lado, se pueden enumerar diferentes dificultades manifestadas por los profesores y los alumnos de cara a la materia, al establecer la evolución del arte o memorizar, relacionar unos aspectos con otros de la materia, debido a la amplitud de la materia y la limitación temporal, la falta de organización de cara al estudio, por parte de los alumnos y especialmente condicionada por no estudiar día a día y dejarlo para el día de antes del examen, la necesidad de comprender y no sólo estudiar de memoria. Finalmente, destacan que aquello que les agrada o gusta más, les resulta más sencillo de cara al estudio y que, una vez han aprendido el procedimiento del comentario de la obra de arte, la estructura es la misma en todos.



**Ilustración 33. Red conceptual 2. La asignatura de historia del arte**



#### 4.7.2 LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE

En segundo lugar, se va a proseguir con las respuestas extraídas de las entrevistas realizadas sobre la asignatura de Historia del Arte. Para ello, tres elementos clave van a ser la justificación de la metodología utilizada para impartir la materia, la formación de los alumnos en la materia y el comentario de la obra de arte. Un primer elemento muy significativo que condiciona la metodología a utilizar para impartir la materia de Historia del arte es la influencia de la selectividad, dado que la amplitud de la materia, la limitación temporal y la preocupación por la nota condicionan la actitud de los alumnos. La presión de este curso “Pre-Universitario” repercute en la influencia para su futuro laboral.

Influencia de la selectividad. 7 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf - *“En la asignatura de Historia del Arte, no, porque están muy presionados con la Selectividad, la PAU, la nota y los resultados”* (24:24); *“la presión de 2º de Bachillerato, porque sólo les interesa lo que tienen que estudiar para selectividad, porque se decide su futuro”* (67:67); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2. rtf - *“habría que estudiar mucho, pero, el problema es que no tenemos tiempo”* (461:461); *“no, teniendo la presión del curso”* (834:834); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *“Les interesa mucho la nota, por lo tanto, quienes deciden ir a Selectividad con Historia del Arte estudian más”* (68:68); *“se justifican en la necesidad de estudiar mucho para las PAU”* (36:36) ; P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2.doc -*“la selectividad nos limita mucho y no disponemos de mucho tiempo”* (36:36).

En lo que se refiere a la metodología, nos disponemos a presentar diferentes aspectos representativos. En ambos estudios de caso, se plantea la preponderancia de una metodología expositiva apoyada en presentaciones multimedia, en formato power point y apuntes elaborados por el profesor. En el primer estudio, hasta la unidad didáctica del Románico, el profesor les dejaba los apuntes en conserjería para que pudiesen acceder a la materia, pero se comenzó a utilizar la wiki, incluyendo la teoría de la materia y los comentarios de las obras de arte; algo verificado en la entrevista informal al profesor. Se constata la explicación de los temas y obras de arte de la materia, colgadas después en formato Word en la Wiki y dejando también el material en la conserjería del centro. Es decir, como indica el docente protagonista del primer estudio de caso, primero realiza una introducción al arte, para dotarles de base, pero también admite haber evolucionado en su metodología, en función de las necesidades detectadas y teniendo en consideración los recursos disponibles, ya que con anterioridad, se utilizaban las

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

típicas diapositivas y era necesario desplazarse de clase en clase con el carro, sin tener acceso a Internet y las limitaciones eran mayores, dado que no se podían tener otras visiones de las obras, ni aumentarlas o disminuirlas:

Metodología.14 quotations for 1 code;P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf - *“explicaba con un power point y tú tomabas apuntes y se basaba en apuntes, que nos dejaba en conserjería para que los comprásemos”* (170:170); *“a partir del Románico, comenzamos a utilizar la wiki y allí nos cuelga la teoría y los comentarios de las obras de arte”* (181:181); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - *“pone imagen y luego te da la fotocopia”* (114:114); *“yo pienso que nuestro profesor te lo da muy bien preparado ya, te da las hojas...”*(252:252); *“es que esta bastante completo, se nota que se lo trabaja...”* (288:288); *“se lo toma en serio, de verdad”*(289:289); *“eso también influye, si te ponen a un profesor que no le gusta”* (290:290) ; *“se nota que le gusta y le pone entusiasmo y por eso,estas más atento”* (291:291); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *“Yo les explico primero la teoría, con una introducción al arte, para que tengan base”* (59:59); *“He ido evolucionando en mi metodología, en función de las necesidades detectadas; esto es algo que vengo haciendo desde hace algún curso. En este curso, comencé mediante la explicación de los temas y obras de arte de la materia apoyada en presentaciones power point, a las cuales los alumnos podían acceder después”* (35:36); *“en clase les explicaba los temas y las imágenes y les colgaba como apoyo en la wiki documentos de Word, que también depositaba en conserjería”* (37:37); *“No subí las presentaciones, porque creo que, cuanto más se les facilita la tarea, menos se esfuerzan. Al principio subía las presentaciones expuestas en clase a la wiki, pero los alumnos tienden a estudiar de la forma que consideran más sencilla, es decir, memorísticamente”*(38:38); *“La metodología planteada para el Renacimiento consiste en que sean los alumnos los que trabajen cooperativamente; los alumnos divididos en grupos elaboran los comentarios de las obras de arte que luego expondrán en clase”* (41:41); *“En principio era él quien comentaba las obras de arte, pero ha cambiado de técnica. (43:43).*

Evolucionado en su metodología. 3 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf - *“Al principio no había proyectores ni ordenadores en las aulas utilizaba las típicas diapositivas y tenías que ir con el carro de clase en clase, no tenías acceso a Internet, ni ver otras visiones de las obras, aumentadas, disminuidas... Las posibilidades estaban mucho más limitadas”* (18:18); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf - *“comenzamos a utilizar la wiki y allí nos cuelga la teoría y los comentarios de las obras de arte”* (181:181); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *“He ido evolucionando en mi metodología, en función de las necesidades detectadas”* (35:35).

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

La metodología utilizada en ambos estudios de caso, no difiere en demasía y solamente en lo que se refiere a la preponderancia de recursos tecnológicos, especialmente la Wiki y audiovisuales, en el primer estudio de caso. Los alumnos reconocen la calidad de los materiales elaborados por los docentes y cómo se percibe su entusiasmo al impartir la materia, fomentando el atractivo de la misma. En última instancia, en la unidad didáctica del Renacimiento, se ha propuesto trabajar con un modo de trabajo cooperativo o colaborativo, en el primer estudio de caso, volviendo con posterioridad al modo de impartir la materia tradicional, mientras que en el Segundo, tal y como se comentará a continuación, se ha propuesto una metodología similar, pero alternada con la tradicional, en varias unidades didácticas. Finalmente, añadir un aspecto interesante, a nuestro modo de ver, apuntado por el primer docente, al indicar que cuanto más se facilita la tarea a los alumnos, menos se esfuerzan.

Es decir, como se refleja en la red conceptual que resume la metodología de la Historia del Arte, la podemos poner en relación con la influencia de la selectividad, especialmente por la amplitud de la materia, la limitación temporal, la presión impuesta y la importancia de la nota, en lo que se refiere a su futuro profesional, ya que el Incentivo de la nota resulta significativo, dado que hay una preocupación constante por los resultados. Del mismo modo, en ocasiones nos encontraremos con una metodología tradicional, planteada en el anterior apartado, especialmente por la falta de tiempo del curso escolar (recordemos que termina en mayo), aunque trataremos este aspecto al desarrollar la propuesta de comentario de la obra de arte grupal.

Incentivo de la nota. 6 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“además es obligatorio y nos dijo que no iba para nota”* (551:551) ; *“es que no es para nota”* (552:552); *“eso también influye, cuenta un montón”* (553:553) ; *“si hubiera contado para nota lo hubiéramos hecho mejor”*(640:640) ; *“claro, hay que hacerlo obligatoriamente, pero luego no cuenta...”* (642:642); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“Les interesa mucho la nota”* (68:68).

Centrándonos en la Metodología específica, partiremos de la explicación apoyada en presentaciones, reconociendo su practicidad y efectividad, dado que todas las respuestas de los alumnos la valoran, indicando que gracias a las imágenes de las presentaciones entienden mejor las características de la obra y al utilizar esquemas, pueden seguir mejor las explicaciones. También se valora el tiempo ahorrado al tener preparadas las imágenes para comentar y la

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

claridad, al gustarles más las clases visuales. Además, en el segundo estudio de caso, los alumnos hablan de una explicación “cooperativa”, dado que se incita a los alumnos para que vayan comentando los rasgos que pueden contemplar en la obra.

Explicación apoyada en presentaciones. 17 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf –“*explicaba con un power point y tú tomabas apuntes*” (170:170); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2. rtf “*a mí me gusta porque se hace más ameno*” (302:302); “*en Historia del arte yo creo que es fundamental*”(303: 303) ;“*es mucho mejor para ver la obra, porque no sólo son imágenes, si no para ver las características de la obra*” (306:306) ;“*aparte de que tienes más o menos los esquemas de lo que está explicando y los puedes ir siguiendo y no es lo mismo y luego que es la imagen y la estás viendo y es que es cooperativo, que digamos, porque te pone la imagen y te dice, venga habla, lo que sea, si no sería más complicado*” (308:308) ; ” *sí, porque además, a través de las imágenes también nos señala las cosas*”(309:309) ;“*yo creo que son necesarias a la hora de ver imágenes, porque si tuviera que buscar cada imagen, tardaría mucho y así es más rápido, al tenerlo preparado*” (315:315) ;“*porque muchas veces esas cosas no las ves, aunque te lo pongas si no te lo señala, muchas veces es más complicado verlo*” (312:312);“*hay que verlo para entenderlo*” (319:319) ; “*es más claro*” (322:322); “*con power point*” (787:787); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf –“*power point*”(788:788) ; “*a mí las clases me gustan muy visuales*” (800:800) ; “*ahora que he visto como las da él, pues algo parecido; están bien*”(813:813); “*si yo creo que del mismo estilo y luego hacer presentaciones o pedir a los alumnos que hagan presentaciones o que comenten obras, me parece muy útil*” (817:817);P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf –“*comencé mediante la explicación de los temas y obras de arte de la materia apoyada en presentaciones power point*” (36:36); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – “*utilizo presentaciones power point*” (26:26).

No obstante, se pueden incluir algunos inconvenientes a la utilización de recursos tecnológicos para la explicación de la obra de arte. En ocasiones se pueden tener problemas técnicos que intercedan en el correcto desarrollo de la sesión, no siempre se obtiene el resultado, ni la efectividad previstos y se tiende a fomentar la pasividad. Por ello, se plantea una metodología participativa y evitar la monotonía en la propuesta metodológica de la asignatura de Historia del Arte. Del mismo modo, se asocia la metodología utilizada con la valoración por parte de los alumnos de la asignatura de Historia del arte, en general positiva, por todos alumnos del primer estudio de caso, salvo dos y dos alumnos del Segundo, al igual que se valora la obra de arte, destacando como tras estudiar la materia, les llama más la atención, pudiendo verificar la utilidad de la asignatura de Historia del arte, para viajar (cuatro alumnos) o visitar museos (cinco alumnos), por enriquecimiento o satisfacción personal (tres alumnos), por cultura general

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

(tres alumnos) o en función de las inquietudes profesionales (una alumna admite haberse planteado estudiar Turismo o Historia del Arte):

Inconvenientes de la utilización de recursos tecnológicos para la explicación de la obra de arte. 2 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf – “*No siempre funciona y suele fomentar la pasividad*” (39:39); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “*Que se atascara el ordenador*” (690:690)

Valoración de la asignatura de Historia del arte. 11 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – “*Sí*” (Memos: la mayoría) (5:5); “*No*” (Memos: dos alumnos, del grupo de ciencias, cuya elección ha sido obligatoria) (6:6); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2..rtf – “*A mí no me gusta*” (4:4); “*A mí me gusta mucho; el arte me parece muy importante porque es parte de la cultura y ahora está muy desprestigiada*” (5:5); “*me gustan mucho y me gusta que se pueda entender y me hace ilusión*” (12:12); “*interesante*”; (17:17); “*una asignatura diferente, aunque quieras que no, al final sea de estudiar, visual, pero de estudiar*” (19:19) “*a mí no me gusta (risas) es que es mucho de estudiar*” (20:20); “*a mí sí*”(22:22); “*a mí me gusta, pero tampoco le echo muchas horas, me gusta por cultura general, por sabe un poco de todo*”(23:23).

Valoración de la obra de arte. 4 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – “*sí...*”; “*Ahora me fijo mucho más en todas obras*”(22:22); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2..rtf – “*si*” (Memos: Todos alumnos reconocen que le llama más la atención las obras de arte y las valoran) (94:94); “*a mí ya me llamaban, pero ahora más*” (96:96) ; “*es que lo aprecias, lo disfrutas....*” (99:99).

Utilidad de la asignatura de Historia del arte. 15 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1.rtf – *Sí (Todos; hasta los que no les gusta la asignatura)*(19:19) ; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “*Sí, para viajar sí*”.

Comprensión de la obra de arte. 10 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – “*Sí*” (26:26); “*Por eso me gustan más*” (27:27); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf *Si, más o menos*”(103:103); “*sí, si voy al día*” (104:104) ; “*sí; a ver, no somos expertas, pero sí que se nota porque ya no te parece lo mismo*”(106:106); “*más o menos, se nota*”(107:107) ; “*Depende, poco a poco, si, depende...con el profesor a lado más y yo creo que cada vez más*” (109:109) ; “*Yo creo que hay cosa como el estilo y la época, que sí que los puedes sacar,*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*pero detalles muy concretos...no” (110:110);” yo pienso que hay que saber mucha historia para entenderla de verdad toda”(111:111);” tampoco hay porque entenderla toda, hay que verla” (112:112).*

La comprensión de la obra de arte habrá mejorado en gran medida, según las respuestas recogidas, asociada a su vez con el comentario de la obra de arte, las dificultades en el análisis de la obra de arte y la satisfacción estética en la observación de la obra de arte. Sin embargo, por no resultar repetitivos, estos aspectos serán comentados en el apartado del Comentario de la obra de arte. Finalmente, concluir con las dificultades de la asignatura de Historia del Arte, y su asociación con el establecimiento de relaciones. El docente del primer estudio de caso indica que los alumnos del grupo no establecen relaciones entre los temas, aunque, al contar con un perfil diferente de alumnos en el segundo estudio de caso, destacan la necesidad de interrelacionar aspectos de la materia y entender.

Establecimiento de relaciones. 5 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf – *“no establecen relaciones entre los temas” (45:45); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “no ves la relación” (10:10) “entiendes las cosas” (14:14);” por ejemplo todos los edificios de arquitectura, están interrelacionados“ (53:53);” todo está relacionado, si te sabes la teoría central puedes sacar el resto” (54:54).*

Si atendemos al modo de estudio de los alumnos, se destaca la variedad de formas de estudiar utilizadas por los protagonistas de nuestros dos estudios de caso, e igualmente similitudes. Destacan cómo les facilita la tarea la explicación de la materia por parte del profesor y especialmente proporcionarles la teoría a partir de apuntes, sin importarles que sean en blanco y negro, es decir, fotocopias, aunque prefieran observar las obras de arte en color, para percibir con mayor exactitud los detalles y poder visualizar la obra. La cuestión es que tengan accesible la información y siguen prefiriendo el papel, como modo de entrega, aunque algunos admiten tomar apuntes en clase para completar las informaciones y como garantía de su atención y otros admiten utilizar como apoyo o base el libro de texto y si no, consultar en internet ante cualquier duda.

Para estudiar en casa, dos alumnos admiten escribir o copiar; tres subrayar y remarcar, las palabras clave. Cuatro haciendo esquemas, seis resúmenes y otro subrayando cada día lo

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

explicado en clase u otro alumno, simplemente leyéndolo. Destacar la valoración de la propuesta metodológica planteada (el comentario de la obra de arte grupal) de cara a la motivación y romper con la monotonía. Como es evidente, se destaca como inconveniente al estudiar la cantidad de materia y cuatro alumnos hablan de la necesidad de entender la materia como clave para facilitar el estudio posterior, siendo recomendable memorizar (en tres casos). Conforme va pasando el curso tienen mayor facilidad para estudiar la materia, al seguirse la misma estructura en todos comentarios de la obra de arte, y, en último lugar, añadir la opinión del docente protagonista del primer estudio de caso, al referirse al estudio memorístico de los alumnos, al considerarlo la forma más sencilla y como si hay texto en Word, las presentaciones Power Point no tienen cabida para el estudio:

Modo de estudio de los alumnos. 46 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1.rtf - *Estudiamos en blanco y negro...Los colores dan un poco igual, en el comentario de la obra te dice cómo son...*”(66:67) ; “*Las tenemos impresas...Te imaginas los colores, porque ya te dice el comentario de la obra de arte cómo es*”.(183:184); “*El tema de teoría es muy largo...Otras veces, te ponías a estudiar y con lo que te había explicado en clase, lo entendías y se te quedaba, pero yo por lo menos, cuando me puse con la unidad del renacimiento, después de no haber dado teoría, me puse con los apuntes y no me sonaba nada*” (197:198); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - “*imágenes, pero en blanco y negro, como mucho el libro*” (116:116); “*son en blanco y negro, a veces se pierde el color, pero yo no busco imágenes, porque entonces me distraigo, así que con lo que está... te lo imaginas*” (117:117);” *el profesor nos da las hojas y luego tenemos el libro*” (121:121) ;” *las obras con el color se ven muchísimo mejor con la teoría que nos da, porque allí no salen las obras en color*” (123:123) ; “*ves las pinturas en color y se queda mejor todo, no es lo mismo...*” (124:124) ; “*nosotras nos tenemos que bajar lo que él explica en clase y luego las obras con el color se ven muchísimo mejor con la teoría que nos da*” (125:125); “*con colores y eso, a la hora de llegar al examen pues no es lo mismo que si te lo has estudiado en blanco y negro, que muchos detalles no los percibes*” (129:129); “*por ejemplo siempre que tengo que estudiar tengo a mano internet o algo para mirar*” (130:130); “*si no lo ves, si no lo visualizas pues igual no lo puedes explicar*” (133:133); “*yo estudio de las hojas que nos da él y después no tomo apuntes en clase*” (135:135); “*yo sí que tomo apuntes, pero sobre todo, estudio de sus hojas*” (136:136); “*sí, de sus hojas*” (137:137) ; “*estudio de sus hojas, aunque tengo apuntes*” (138:138) ; “*de sus hojas y principalmente atender en las clases*” (139:139); “*yo estudio escribiendo*”(489:489); “*yo también, escribiendo; copiando*” (490:490); “*copiando y haciéndome mis cosas o subrayando; me gusta hacer esquemas*”(491:491) ; “*yo me hago resúmenes*”(493:493) ; “*yo normalmente subrayo y las miro cada día, en arte por ejemplo, igual miras las características del periodo y luego lo aplicas, con las variantes de cada autor*”(494:494) ; “*me hago resumen y del resumen, si puedo, un poco más, para que se me quede bien corto*”(500:500) ; “*me cuesta estudiar menos practicando; escribiendo, así se me queda...*” (833:833); “*ir estudiando con tiempo*” (835:835) ; “*me cuesta estudiar más cuando*



#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

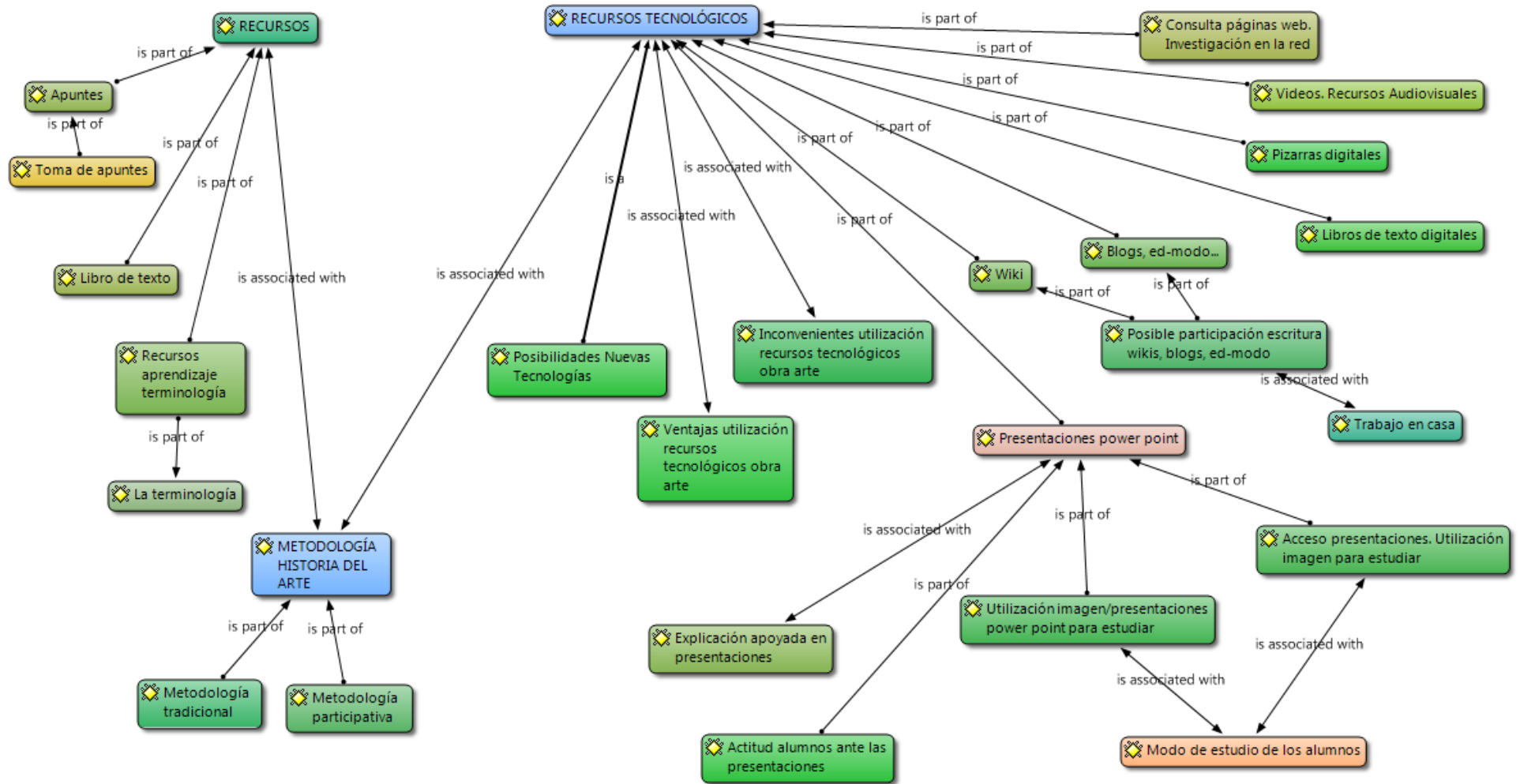
*tengo mucha cantidad” (837:837); “me imagino las cosas”; “entenderlo” (839:839); “yo lo entiendo y luego lo memorizo” (840:840); “si llego a entenderlo, es más fácil” (841:841); “depende de la asignatura, por ejemplo el arte es muy visual, yo es que este año estoy muy descentrada, pero me leo las hojas una vez y con lo que has dado en clase se te queda, a nada que te quedas con las características, veas las fotos...es como más libre” (842:842); “yo estudio con todo lo que da él, me corto en plan un folio con la información del comentario y pongo el título, las características básicas, la época, estilo, tipo de obra” (844:844); “subrayar palabras clave; es marcarte las palabras clave, en plan composición e igual el día del examen te levantas en plan media hora antes y lo repasas, por ejemplo” (845:845); “pues aprender más cuando tienes más motivación para prepararte algo...nosotras, por ejemplo hemos aprendido un montón al hacer la presentación y nos cuesta mucho cuando tenemos que coger el taco de hojas” (850:850); “memorizarlo” (851:851); “cuando le das más hincapié en clase, cuando tienes que hablar tú y cuando hablamos todos, que se te quedan más las cosas” (854:854); “atendiendo en clase yo creo que, por lo menos a mi es lo que más me ayuda y en las asignaturas que son mucha teoría, como historia del arte con resúmenes, bueno, más bien con esquemas” (856:856); “hacer resúmenes y después estar bien descansado para aprender de memoria” (857:857); “historia del arte es igual, porque si sabes analizar una escultura, una pintura o una arquitectura, a poco que sepas sigues el esquema y son todas iguales; sólo cambia el contexto histórico” (858:858); “con resúmenes mucho” (859:859); “hay que hacer una estructura de un esquema de los puntos vistos en clase para saber cómo empezar a hacer la obra; la introducción, la iconografía, la función, el significado...” (860:860); “yo no sé cómo estudiar menos y aprender más... yo tengo mi manera de estudiar que es prácticamente memorizar y entender y creo que con eso me sirve siempre” (861:861); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf –“los alumnos tienden a estudiar de la forma que consideran más sencilla, es decir, memorísticamente” (38:38); “para estudiar, las Presentaciones no pueden competir con el texto, si hay texto en Word, van a estudiar en Word” (40:40); “Lo poco que estudian, lo hacen de memoria”; “los alumnos van a lo que consideran más sencillo; lo memorístico” (64:64)*

Siguiendo en la misma línea, como se ha anticipado, destaca la dificultad para utilizar una terminología desconocida para ellos, en su mayoría, especialmente al comenzar con el estudio de la materia, aunque este inconveniente desaparecerá conforme se vayan impartiendo las diferentes unidades didácticas. La actitud de los alumnos será importante de cara a correcta asimilación del procedimiento del comentario de la obra de arte, de los conceptos y de su motivación en el aula, ya que al atender los dos estudios de caso tenidos en consideración, se observa gran diferencia entre la actitud de los alumnos hacia la materia en el primero, en el que será mínima y la actitud más positiva del segundo que sin duda ha influido en el éxito de la propuesta del comentario de arte grupal por parte de los alumnos. Y añadir las carencias en relación a la formación de los alumnos en Historia del arte, ya manifestadas y el interés de los alumnos hacia la materia.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Actitud de los alumnos. 7 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf – *“Antes prestaban mucha más atención. Tomaban más apuntes; la metodología era más tradicional, utilizaban más la memoria... Ahora la actitud de los alumnos es mucho más pasiva. Se han convertido sólo en consumidores, sin participar en las clases”*(21:22) ; *“Llega un momento que te preguntas si estás dando tantas facilidades, y te planteas de si no lo estás haciendo mal, porque conlleva un esfuerzo y ellos no se molestan en participar”*(104:104) ; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1.rtf *“el problema es que estudian de memoria. Cuando antes trabajaba con las presentaciones y exposición, los alumnos mostraban una actitud pasiva, como si estuviesen viendo una película de dibujos animados. Como saben que tienen los apuntes y el texto escrito no se interesan”* (46:46); *“cuanto más les facilitamos la tarea, menos se esfuerzan”* (39:39); *“tendencia a trabajar poco”*(44:44) ; *“Los alumnos no tienen ganas de trabajar”* (68:68); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – *“Suelen responder bastante bien a los trabajos que les mando, así que espero que lo hagan igualmente con esto”*(36:36).

**Ilustración 34. Red conceptual 3. Posibles recursos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte**



### 4.7.3 LOS POSIBLES RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

En este apartado nos vamos a centrar en los posibles recursos a utilizar para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, teniendo en consideración aquellos considerados más tradicionales, como pueden ser los apuntes, el libro de texto o recursos para el aprendizaje de la terminología, como los recursos tecnológicos en boga en la actualidad: páginas web, vídeos o recursos audiovisuales, pizarras digitales, Libros de texto digitales, blogs, ed-modo..., wikis o presentaciones multimedia, analizando las posibilidades de las nuevas tecnologías, así como sus ventajas e inconvenientes, para terminar plasmando cómo se puede proceder en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, mediante una metodología más tradicional y desde una metodología participativa.

En primer lugar, nos vamos a centrar en los recursos utilizados en el Primer estudio de caso y que nos van a servir para generalizar. Simplemente se nombran los recursos tradicionales existentes y su finalidad: apuntes y libros de texto. En esta ocasión, tendremos en consideración libros de texto, de diferentes editoriales para realizar algunos comentarios de la obra de arte; pues, para otros tendrán que recurrir a la web, al no adaptarse exclusivamente a la PAU. También podrán ser utilizados como apoyo a la materia, al incluir lo que los alumnos denominan la “teoría” (características de la época, autores...), u otras funcionalidades, como poder consultar la terminología o glosario; utilizar la imagen de las obras de arte para ayudar en la comprensión de la materia; conforme se explican en el aula para marcar aspectos significativos o completar los apuntes. Sin embargo, cabe destacar como inconvenientes, además de no cubrir las necesidades específicas de la PAU, su elevado precio.

Recursos. 2 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“Libro de texto no utilizamos. En ocasiones, les ha llevado a clase libros de texto de diferentes editoriales para que realizasen comentarios de las obras de arte, aunque la actitud de los alumnos hacia la materia y el poco interés, han hecho que pruebe otras técnicas, porque parece que esa no funciona”* (91:91); *“Los alumnos no están acostumbrados a tomar apuntes. Él les suele premiar la elaboración de esquemas. Sólo tienen frecuencia de realizar tareas mecánicas, es lo que han aprendido y tienen dificultades para modificar sus costumbres....Si les dices tomar apuntes, no os voy a dictar...solo algunos toman y muy poco”* (100:101).

Libros de texto. 21 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1.rtf – *“Miramos también el libro y está bastante bien”* (92:92); *“Hay algunos comentarios que no están*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*en el libro y tenemos que completarlos con las páginas web*” (93:93); *“está bien, pero hay muchas obras de arte que no nos entran y otras que no están comentadas”*(178:178) ; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“en el libro sale en plan características de la época y tal, aunque está demasiado explicado, hay muchas cosas...”* (120:120) ; *“el libro donde sale la teoría”* (122:122); *“en el libro sí que aparece el vocabulario”* (269:269) ; *“te pone una estrellita y te explica todo y hay un glosario”* (271:271); *“a veces también el libro de Santillana para completar cosas, después de comprarlos, pero los tenemos para añadir algunas cosas”*(299:299); *“tenemos el libro, pero muchísimas cosas, no salen”* (350:350); *“al tener el libro, es lo que usamos en clase, igual si te dice en una imagen, aquí hay una diagonal, pues la solemos marcar”*(356:356); *“completas los apuntes de clase con lo que haya en el libro”* (463:463); *“yo fui a comprármelo antes de un examen y no estaba y valía en plan 60 euros y ya no volví..., bueno 60 no, pero en plan 40 o 50 así que para comprarlo no; igual para usarlo está mejor”* (523:523); *“yo a veces lo utilizo, pero no es exacto”*(526:526); *“los libros a mí no me terminan de convencer nunca, pero bueno, algo hay que usar”*(532:532); *“lo tengo de decoración, porque no lo utilizo”* (537:537); *“yo lo uso para buscar los comentarios de arte, busco autores famosos y poco más”*(539:539); *“del libro del compañero”* (756:756) ;” *Utilizábamos el libro, cuando aún no habíamos quedado para mirarlo, pero claro en el libro no salía”*(768:768);” *del libro no cogimos apenas información más bien buscando en internet”*(774:774); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“Libro de texto no utilizamos”* (91:91); *“No suelo utilizar libros de texto por el precio, así como por no cubrir las necesidades específicas de la PAU”* (89:89).

Por otro lado nos vamos a centrar en los apuntes y en la toma de apuntes en particular. Al tener en consideración las respuestas proporcionadas por los alumnos, se puede destacar la importancia otorgada a los apuntes; ya que indican que con esas informaciones proporcionadas por el profesor, en ambos estudios de caso, es suficiente para estudiar, al estar bastante completo y a pesar de que sean en blanco y negro, como se incluye la imagen, les es suficiente. Se les proporcionan las fotocopias antes de la explicación y algunos de ellos valoran poder realizar anotaciones conforme siguen las explicaciones, subrayar... y otro alumno indica que, alguna ocasión, le gustaría que le diesen la fotocopia después, porque al tener la hoja directamente, deja de prestar atención.

Apuntes.19 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“Antes sí, ahora no, a partir de que utilizamos la wiki...Porque no da tiempo a copiarlo. Porque, para qué lo vas a copiar, si lo tienes en la wiki...Aun con todo, con lo que va explicando, cuando lo miras en la wiki, se te queda mejor”* (124:127): *“Sí, pero si hablan a una velocidad normal...Sí, porque si hablan muy deprisa, nos perdemos”* (148:149); *“depende de las clases, de las asignaturas”* (154:154) ;” *“completamos”*(156:156); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“en blanco y negro”*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

(116:116); *“para estudiar con lo que te da, vale”*(118:118); *“con los apuntes que nos da tenemos todo; está bastante completo”*(298:298); *“si”* (349:349) ; *“como nos da las hojas que ya sale ahí la imagen”*(377:377); *“es que las tienes ya en las fotocopias; aunque se ven mal, ya las tienes”* (383:383); *“Apuntes en fotocopias”*(473: 473); *“nos los da en papel”*(478:478); *“a mí eso sí que me gusta, aunque yo a veces echo de menos que lo explique y luego nos dé la hoja, porque hay veces que nos da la hoja directamente y entonces ya no prestas atención”* (479:479) ; *“él nos da los apuntes, una vez que ha explicado la obra”* (481:481) ; *“subrayarlo...”*(482: 482); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“A partir de la unidad de Roma, en clase les explicaba los temas y las imágenes y les colgaba como apoyo en la wiki documentos de Word, que también depositaba en conserjería”* (37:37); *“Los alumnos no están acostumbrados a tomar apuntes; sólo tienen frecuencia de realizar tareas mecánicas, es lo que han aprendido y tienen dificultades para modificar sus costumbres”*(100:100); *“si les dices tomar apuntes, no os voy a dictar...solo algunos toman y muy poco”*(101:101).

En lo que se refiere a la toma de apuntes, se indica que los alumnos no están acostumbrados (dos de los alumnos lo reconocen), dado que sólo realizan tareas mecánicas y tienen dificultades para modificar sus costumbres; aunque en el segundo estudio de caso valoran más la toma de apuntes, al no adaptarse los libros al temario. El modo de explicar del profesor es más cercano y ayuda a comprender la materia y cuando se toman apuntes, se tiende a explicarlo de una manera más sencilla, soliendo entrar en detalles que sirven para obtener mejores resultados académicos en las pruebas escritas, además de para *“no aburrirse en las clases”* y hacer que *“pasen más rápidas”*. En otra ocasión, se manifiesta tomar apuntes con anterioridad, en relación al vocabulario, ante el desconocimiento, o cuando se considera que se explica algo importante. En otra ocasión, también se reconoce haber comenzado tomando apuntes, pero haber dejado de hacerlo, a no ser que *“haga falta”* y otros tres alumnos indican tomar notas personales.

Destacan cómo sus profesores, a menudo, les dicen no saber tomar apuntes. Reconocen que nadie les ha enseñado con anterioridad y no ser conscientes de la necesidad de tomar apuntes, a no ser que lo indique el profesor. Además, remarcan su lentitud y tendencia a solicitar la repetición de lo explicado, casi a modo de dictado, pero valoran la facilidad para asimilar lo explicado mediante la toma de apuntes al escribirlo (aunque reconocen que quizás resulte excesivo el tiempo invertido) y completar las informaciones y lo relacionan con la formación posterior a seguir. Por último, un alumno valora la toma de apuntes, pero señala que se podría elaborar un dossier con lo explicado para garantizar que se conocen los contenidos a estudiar y para los compañeros que faltan en alguna ocasión.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Toma de apuntes. 34 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “si” (349:349); “tú te lo explicas a tu manera” (350:350) ; “ sí porque a ver, nosotras tenemos el libro, pero muchísimas cosas, no salen” (353:353); “te lo está explicando mejor el profesor”(354:354); “si no tienes el libro, directamente, como no cojas apuntes es que no pillas nada y para estudiar en el libro muchas cosas no están o no las entiendes tanto y si no, no tienes teoría” (355:355); “no” (360:360); “ yo antes tomaba, sobre todo para el vocabulario, pero ahora no” (361:361);” yo a veces, cuando veo que es importante” (362:362) ; “yo si”(363:363); “al principio de curso sí, pero luego no, a no ser que haga falta...” (365: 365);” yo creo que sí; bueno, apuntes para mí...” (418:418); “sí, pero no lo hago en arte” (419 : 419); “sí, pero para mí, igual si son para otra persona le parecen muy breves o muy extensos...” (420: 420); “hubo que aprender a la fuerza con el de filosofía” (428:428); “no, nos han enseñado, es que es verdad, muchas veces nos dicen que no sabemos” (430:430); “ yo creo que la gente no se da cuenta de que tienes que copiar” (431:431);” pero muchas veces si no te dicen, tienes que copiar si no es como si no te das cuenta. Es como que no tenemos tanta facilidad porque somos muy lentos, tienen que repetir todo un montón de veces, porque siempre nos han dictado” (433:433); “ahora empezamos a coger apuntes” (435:435); “no nos han enseñado”(439:439); “todos nos dicen en plan, escuchar al profesor y hacer un resumen de lo que han explicado” (442:442); “es necesario, sobre todo si quieres sacar más nota, porque luego eso lo valora en los exámenes” (445:445); “las clases se pasan más rápidas; yo tomo siempre apuntes para no aburrirme, por hacer algo”(446:446) ;“ahora son necesarios” (447:447); “luego los completamos” (457:457); “Además puedes reunir la información de las distintas cosas que te ha dado” (458:458); “ayuda mucho lo que es escribir; bueno, es un mal método, porque te lleva mucho tiempo, pero cuando estás escribiendo, se te van quedando mucho las cosas y al ir repasando a la vez, luego te lo lees y ves que ya luego te suena todo mucho... entre que lo coges y si luego lo pasas pues ya se te quedan mucho las cosas” (462:462); “además si después completas los apuntes de clase con lo que haya en el libro, tú misma te haces tus propios resúmenes”(463:463) ;”nos dicen que nos acostumbremos porque es lo que tenemos que hacer a partir de ahora”(464:464); “nunca está de más tomar apuntes, siempre te pueden servir para algo aunque sea un detalle” (467:467); “yo es que no tomo muchos apuntes”(468:468); “yo creo que sí que está bien” (469:469); “yo creo que en historia del arte, si no los tomas, después en las preguntas de teoría flaqueas un poco” (470:470); “él nos da los apuntes, una vez que ha explicado la obra y sería mejor que nos lo diera antes y así ya en la propia hoja ya coger apuntes en la misma hoja , no que nos lo dé después y tener que volver en casa a revisar todo...” (481:481); “yo daría un dossier para que tengas una guía con lo visto, claro y tomar apuntes, porque a ves te pierdes, o para la gente que falta...” (822:822).

En tercer lugar, atenderemos a los recursos utilizados para el aprendizaje de la terminología y a la terminología en concreto, comentada ya. Dada la necesidad de facilitar los términos en relación a la obra de arte, se manifiesta conveniente que los alumnos cuenten con alguna recopilación de vocabulario. En el primer estudio de caso, el profesor les facilitó un Vocabulario al comienzo de curso y uno de los alumnos indica que, en el caso de desconocer

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

algún término, lo busca en internet; del mismo modo que un alumno del segundo estudio de caso, en el que no se cuentan con ningún diccionario y conforme aparecen los términos, los van buscando en casa; los aprenden de memoria (lo cual resulta insuficiente); consultan el libro de texto, ya que contiene un glosario de términos, pero sin imágenes, también pueden utilizar el diccionario, las fotocopias proporcionadas, o se lo preguntan al profesor. Finalmente, al cuestionarles sobre la utilidad de contar con un glosario con imágenes, reconocen la eficiencia de la imagen, especialmente en esta asignatura tan visual.

Recursos utilizados para el aprendizaje de la terminología. 15 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“yo prefiero un vocabulario que nos dio el profesor a principio de curso”* (79:79); *“lo busco en Internet”* (80:80); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“no tenemos ningún diccionario”* (264:264) ;*“Los términos van apareciendo y tal y luego en casa lo tienes que buscar”*(265:265) ;*“a veces igual nos lo aprendemos de memoria”*(266:266) ; *“si yo me los estudio, pero luego los lío...”*(267:267); *“miramos en internet, si una palabra no la entendemos”*(268:268) ; *“normalmente en el libro sí que aparece el vocabulario”* (269: 269);*“te pone una estrellita y te explica todo y hay un glosario, pero en general no tiene imágenes, con imágenes estaría mejor”* (271:271); *“sí con la imagen mejor”*(272:272); *“estaría mejor con la imagen, porque es una asignatura muy visual”* (273:273); *“normalmente si no entendemos algo, lo miramos y si no el profesor...”* (275:275); *“las hojas que nos da, él lo explica”*(277:277); *“yo cuando tengo alguna duda concreta de alguna palabra de vocabulario la busco en el diccionario”* (278: 278); *“normalmente las dice todas o casi todas en clase y luego en las hojas también las tienes”* (281:281).

Por otro lado, contamos con los recursos tecnológicos tan fundamentales en el siglo XXI en el que vivimos. El docente protagonista del primer estudio de caso destaca como factores positivos las posibilidades ofrecidas por estos recursos y cómo, a pesar del esfuerzo que suponen, suelen tener su recompensa; en segundo lugar, se hace referencia a otras ventajas vinculadas con la utilización de recursos tecnológicos para la enseñanza de la obra de arte, como la Atención a la Diversidad, al poder adaptarse a los múltiples intereses de cada integrante del grupo, buscando la motivación y sacando el máximo beneficio a lo visual. Mientras que también se indica, como inconveniente en ambos casos, la necesidad de invertir más tiempo para la utilización de los mismos, así como los inconvenientes nombrados con anterioridad: los posibles problemas técnicos en su utilización y fomentar la pasividad.



## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Recursos tecnológicos. 16 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf –*“Por las posibilidades que ofrecían, por motivaciones personales; me gustan mucho”* (28:28); *“es más costoso”* (32:32) *“Normalmente, tiene su recompensa. Al menos uno está más tranquilo. Cree que lo ha hecho lo mejor que puede”* (34:34) ; *“ Es más visual, la información se puede transmitir mejor, puedes atender mejor a la diversidad, en tanto que a unos les interesan unas cosas, a otros otras y tienes un visión menos lineal que un video u otro recurso ; complementa la visión... Deberían ser motivadoras”*(36:37) ; *“No siempre funciona y suele fomentar la pasividad”* (39:39) *“Tuve una experiencia con libros digitales y fue un desastre, porque no funcionaba”* (93:94); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *“No soy partidario de la utilización de las Pizarras Digitales Interactivas; con un proyector y una pantalla es suficiente...”* (96:96); *“El principal problema es que el grupo no trabaja nada, pero les he ido colgando toda la teoría explicada en clase...”* (109:111) ; *“Los alumnos han conocido la wiki desde principio de curso, pero no hemos trabajado específicamente con ella hasta el Románico, por lo tanto, apenas la han utilizado...”* (106:107); *“En 2º ESO he trabajado con la wiki y los alumnos se han mostrado muy interesados”*(120:120); *“ Soy más partidario de la wiki, de hecho mi tesis la he desarrollado sobre la utilización didáctica de la wiki, porque hay algunos aspectos en común con el blog, pero hay otros modos de trabajar que me resultan más útiles...”* (122:122); *“Los alumnos se limitan a observar lo que yo comento. No toman apuntes. Están más acostumbrados a realizar actividades mecánicas....En el fondo, quienes tenemos la culpa de este sistema somos los profesores, porque no les hemos enseñado a tomar apuntes y favorecemos la actitud pasiva”*(125:126); *“El 90% de los recursos audiovisuales que utilizo son de Youtube, pero para utilizarlos, antes los descargo, para garantizar su visionado...”* (129:131); *“Suelo utilizar videos de introducción a la materia...También utilizo videos de muy poca duración (unos 2 min) para comentar obras de arte o informaciones acerca de algunos artistas o visitas virtuales a páginas de museos muy breves ...en momentos puntuales. El motivo por el que los utilizo es la calidad y efectividad de la imagen y de los recursos tecnológicos para motivar a los alumnos. Es mucha más sencilla su comprensión “*(134:136); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – *“a veces utilizo presentaciones power point, vídeos, enlaces a páginas web...y siempre la imagen para explicar las obras de arte”*; (26:26) ; *“Me parece que todos esos recursos son muy interesantes y útiles, pero se necesita mucho tiempo”*(28:28).

Posibilidades ofrecidas por los recursos tecnológicos. 1 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf – *“Por las posibilidades que ofrecían, por motivaciones personales; me gustan mucho”* (28:28).

Ventajas de la utilización de recursos tecnológicos para la enseñanza de la obra de arte. 1 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *“Es más visual, la información se puede transmitir mejor, puedes atender mejor a la diversidad, en tanto que a*

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*unos les interesan unas cosas, a otros otras y tienes un visión menos lineal que un video u otro recurso ; complementa la visión . Deberían ser motivadoras” (36:37).*

Una vez planteadas las posibilidades, ventajas e inconvenientes de los Recursos Tecnológicos, continuaremos comentando en particular cada uno de ellos, partiendo de la consulta en páginas web o investigación en la red. Al tener en consideración las respuestas proporcionadas por los alumnos y docentes de los dos estudios de caso, se constata la utilización de la consulta en la red como apoyo para el estudio de la materia y para la elaboración de los comentarios de la obra de arte, especialmente en el segundo estudio de caso, en el que el interés general de los alumnos era mayor. Ambos docentes manifiestan la necesidad de que los alumnos aprendan a utilizar la búsqueda en la red, e incluso el segundo profesor indica que sus alumnos lo vienen haciendo con anterioridad, algo verificado al tener en cuenta las respuestas de sus alumnos; todos indican consultar en la red, especialmente para realizar los comentarios de la obra de arte encomendados como tarea por el docente, y, en ocasiones también, por curiosidad personal. De este modo, indican utilizar como páginas web de consulta la página arthistoria, al ser utilizada también por el profesor o wikipedia, pero indican también que simplemente utilizando el buscador de google y poniendo “comentario arte...” salen muchísimas páginas y es cuestión de ir completando entre varias para elaborar un comentario más completo. Sin embargo, en el primer estudio de caso, sólo ha habido cuatro alumnos que suelen consultar en la red; otros tres han reconocido no consultar y el resto no ha respondido.

Consulta en páginas web o Investigación en la red. 23 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf - *“no mucho...A veces wikipedia. Hay algunos comentarios que no están en el libro y tenemos que completarlos con las páginas web”* “Yo no suelo consultar” (90:94); *“Si estás con los apuntes y no sabes alguna palabra, la buscas”*; *“Yo no consulto”* (96:97); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - *“miro libros, enciclopedias... como me gusta, pues lo miro a gusto”* (210:210); *“no he completado ninguna ”* (285: 285); *“para hacer los comentarios”(286:286)*; *“solo para los comentarios que manda”* (287:287); *“igual quizá alguna vez sí, pero igual en una, porque tenía curiosidad porque me gustaba ...pero vamos, lo que dijimos para el comentario, pero sólo en eso, cuando pones comentario en google”* (288:288); *“arte-historia para los comentarios”* (292:292); *“sí, esa, porque además es de la que coge el profesor muchas cosas y luego siempre está wikipedia y estas páginas que son más generales y siempre encuentras cosas”* (293:293); *“Al hacer los comentarios en nuestras casas utilizamos wikipedia y cualquier sitio de internet”* (296: 296);” *y si no, pues eso, internet, si te ha quedado alguna duda de algo, pues te lo apuntas y te lo puedes buscar tú, que son cosas que salen”(381:381);” yo a veces las busco porque como en las fotocopias están en blanco y negro”* (384:384); *“paginas concretas no, pero salen*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*muchas” (755:755) ;”comentario arte en google y sale un montón” (754:754) ;”la verdad es que en internet encontramos todo bastante bien” (745:745);”y con google, pones el nombre de la obra, comentario y te sale” (757:757); “de internet” (756:756); “yo intento mezclar varias páginas para no coger todo de una, porque puede ser más flojo; la mezcla le da más calidad”(758:758); “del libro no cogimos apenas información más bien buscando en internet” (774:774); “mirar mucho en internet” (804:804); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1.rtf - “No, que busquen. Wikipedia funciona, es verdad que tiene muy mala prensa, pero es lo primero que sale cuando inicias la búsqueda en Internet” (157:157); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – “enlaces a páginas web...” (26:26); “Normalmente son ellos quienes buscan la información para hacer los comentarios de las obras de arte que les voy mandando a lo largo del curso, así que imagino que en este caso, más aún, los buscarán también. No creo que necesiten ninguna indicación, está bien también que aprendan a buscar” (40:40).*

En segundo lugar, vamos a continuar con los vídeos y recursos audiovisuales, partiendo de sus ventajas, para concluir con los inconvenientes. Los vídeos pueden servir de ayuda para facilitar la comprensión de la materia por parte de los alumnos, gracias a su practicidad. Al ser muy visuales y entrar en escena la imagen y el sonido, pueden facilitar la retención de informaciones, de una forma más amena, clara y útil, presentando múltiples perspectivas de la obra de arte, con la intención de motivar a los alumnos, poder adaptarse a la diversidad y a los intereses de los alumnos. No obstante, en ocasiones son excesivamente largos, algo que puede resultar un gran inconveniente en este curso de preparación a la universidad, por ello el docente protagonista del primer estudio de caso indica utilizar en muchas ocasiones vídeos cortos (de unos dos minutos) y si son de más duración, a modo de introducción a la materia, dado que ha comprobado cómo despiertan el interés de los alumnos y descargándolos con anterioridad, al no funcionar correctamente la red del centro. Sin embargo, el segundo docente considera innecesaria la proyección de vídeos, así como tres de sus alumnos, al estar el profesor en el aula.

Vídeos y recursos Audiovisuales. 19 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf - “*porque nos ayudan mucho*”, “*Porque es práctico y te puedes quedar más con las cosas*”, “*Es una forma entretenida*”, “*Es más largo*” (48:51), “*Son muy útiles*”, “*Son más claros*” (54:55); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - “*a mí sí que me gustaría ver alguno, aunque en este curso es un poco complicado, pero con videos sí que se aprende...*” (201:201) ; “*el profesor dice que no es lo mismo verlo en la pantalla, que verlo en realidad pero tampoco solemos ver muchos*”(203:203); “*yo pensaba que íbamos a ver más en clase, pero también es verdad que no hay mucho tiempo*” (205:205); “*sí que podríamos ver documentales o algo*” (207:207); “*ayuda a entender mucho más, porque se te queda más visualmente las cosas, yo creo que mejor, la verdad*”(211:211) ; “*es que no hemos visto muchos videos....pero supongo que ayudaría a*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*entenderla”(212:212); “yo creo que sí que ayudaría ver vídeos, sobre todo para ver la obra de otra manera no solo teórica si no para ver la obra, no sólo en una imagen si no en el espacio”(216:216); “por una parte sí, pero por otra no, prefiero ver la obra en sí y luego es que el video no es perfecto” (218:218) ; “el video es algo que te define la obra de una manera diferente y amena”(219:219) ; “estando el profesor tampoco es necesario el video” (220:220) ; “yo tampoco lo veo algo necesario” (221: 221); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - “El 90% de los recursos audiovisuales que utilizo son de Youtube, pero para utilizarlos, antes los descargo, para garantizar su visionado” (129:129); “Llevo los audiovisuales en el pen drive y los conecto, porque la conexión no es buena” (131:131) ; ”Suelo utilizar videos de introducción a la materia, que son más largos, de unos 50 min, y se suelen contemplar aspectos técnicos, porque he comprobado que despiertan el interés de los alumnos, les motiva más” (134:134); “También utilizo videos de muy poca duración (unos 2 min) para comentar obras de arte o informaciones acerca de algunos artistas o visitas virtuales a páginas de museos muy breves (aunque la calidad de estas páginas no es muy alta, porque son más bien superficiales) en momentos puntuales” (135:135); “El motivo por el que los utilizo es la calidad y efectividad de la imagen y de los recursos tecnológicos para motivar a los alumnos. Es mucha más sencilla su comprensión” (136:136).*

Por otro lado, tenemos las pizarras digitales, sin mucha utilidad en el caso de la materia de Historia del Arte, según el punto de vista del primer docente y el nuestro, siempre y cuando se cuente con un proyector y una pantalla, y los libros de texto digitales, cuyo futuro queda un poco en entredicho, dada la dificultad de competir con la red y elaborar materiales novedosos. La diferencia podría radicar en los ejercicios on-line a resolver, sin embargo, el docente señala las deficiencias, al colapsarse la plataforma, en el caso en el que él lo probó. A pesar de que los libros de texto digitales, según Cebrián y Gallego (2011:129), podría condicionar una nueva opción para la enseñanza, por ahora, se parte de los mismos planteamientos organizativos o de presentación de la información que el libro impreso y posiblemente, la diferencia más representativa sea la posibilidad de disponer de mayor volumen de material e información, con menor volumen, espacio y peso.

Pizarras digitales. 1 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *No soy partidario de la utilización de las Pizarras Digitales Interactivas; con un proyector y una pantalla es suficiente. La tienes que calibrar, la grafía que sale es un desastre, no se entiende nada...Para geografía por ejemplo es más útil, porque puedes hacer juegos interactivos de la plataforma” (96:96)*

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Libros de texto digitales. 4 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf - *“Tuve una experiencia con libros digitales y fue un desastre, porque no funcionaba”; “El libro digital era el libro de texto, pero con algún enlace al youtube y poco más, porque es muy difícil crear materiales adecuados; si ya los tienes, puedes visitarlos, pero tampoco era novedoso. La idea era que hiciesen los ejercicios en la plataforma, pero se les colapsaba“(93:93); “Al libro digital no le veo futuro. La editorial ni siquiera puede competir con la red. Canal historia, arte e historia, Nacional Geografic... tenemos muchas posibilidades” (94:94).*

Continuando en la misma línea, nos vamos a centrar en los blogs, ed-modo... o las wikis y la posible participación mediante escritura, que no habrá obtenido muchas opiniones favorables (solamente dos alumnas han indicado que les gustaría escribir de forma colaborativa), y el necesario trabajo en casa, que diferirá entre los alumnos de los dos estudios de caso, para concluir con las presentaciones power point. Se les ha preguntado a los alumnos del segundo estudio de caso si habían trabajado en clase con blogs o plataformas con estructura similar, como Ed-modo o wikis, dado que en el primer estudio de caso se tomó en consideración el trabajo realizado en la wiki. Indican no utilizarlo en Historia del Arte y el propio profesor los valora positivamente, pero admite no contar con tiempo suficiente, al desempeñar también funciones en el equipo directivo. Los alumnos valoran su uso en otras materias como Historia de España o en Geografía, a pesar de no entusiasmarles la idea al principio. Entre las ventajas apuntadas, destacan la posibilidad de escribir al profesor si surge cualquier duda o incluir informaciones extras y curiosidades en relación a la materia, a las que no pueden acceder en el horario lectivo, debido a la limitación temporal a la que se ven sometidas por la Prueba de Acceso a la Universidad; ya que, aunque el profesor les insiste en que consulten peculiaridades en relación en la materia, admiten que en escasas ocasiones lo llegan a hacer:

Posible participación mediante escritura en recursos colaborativos. 7 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“yo pienso que no” (254: 254);” yo creo que no”(256:256);” no” (255:255);”a mí me gusta ser más tradicional, más independiente, porque por ejemplo cuando lo hice, no me cuesta intervenir, pero igual si se deja algo super importante, tienes que añadirlo y a mí me gusta actuar bajo mis consecuencias y también se necesita más trabajo, hay que contrarrestar, que no sólo tenemos esa asignatura...”(257:257);” a mí no mucho, porque si quedas en grupo, te das una vuelta, te aireas...”(258:258);” a mí sí, ¿por qué no?”(259:259) ; “sería en plan como una luchilla, yo escribo, yo te corrijo” (262:262) .*

Blogs. 12 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“en Historia del Arte no” (225: 225); “en Historia de España utilizamos ed-modo y al principio no nos gustaba*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*mucho, pero ahora resulta que está muy bien”(227:227);” muchos profesores tenían blogs”(229:229);” muchos se han vuelto muy modernos (risas) sobre todo para mandarnos trabajos el fin de semana... nos dicen en plan, mirad el blog el fin de semana, que os voy a colgar trabajo”(231:231) ;” a través del correo también” (232:232);” si, en geografía” (234:234);” con ed-modo es una manera de comunicarse con el profesor, pues si estás en casa y te surge una duda y le escribes, pues te puede responder, si lo lee” (235:235); ”cuando empezó el curso, no me gustaba mucho el ed-modo éste, pero ahora me gusta mucho. Lo hacemos en geografía y vemos cantidad de cosas” (244:244);” no estaría mal, porque claro en clase nos centramos en exámenes y selectividad...”(246:246); “para que nos enseñase en plan alguna cosita más, tipo curiosidad...o algo que ya pudiéramos mirar por nuestra cuenta, porque él siempre nos dice que miremos” (248:248);” quizás para alguna duda que te surja...” (252:252) ; P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – “Me parece que todos esos recursos son muy interesantes y útiles, pero se necesita mucho tiempo para ello y además yo soy también Jefe de Estudios, así que no tengo esa disponibilidad...” (28:28).*

La wiki será el principal instrumento tenido en consideración en el primer estudio de caso, aunque será prácticamente desconocido por los alumnos del Segundo. El docente protagonista del primer estudio de caso muestra su inclinación por utilizar la Wiki e indica estar realizando su tesis doctoral sobre ella, pero en 2º de la ESO, curso en el que los alumnos habrán reaccionado y trabajado mejor (no obstante, indica que ha trabajado con la wiki con otros alumnos de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y también le ha funcionado bien). Reconoce algunas limitaciones de la wiki, a pesar de sus ventajas, como subir pdf o power point, en lugar de tener que acceder a los mismos a partir de slideshare, como ocurre con los blogs y especialmente, la posibilidad de incluir información interesante en relación con la materia para que los alumnos accedan o simplemente la información básica y los comentarios de la obra de arte y la planificación a desarrollar en el aula.

Wiki. 13 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf – “*había desarrollado experiencias similares y en otros cursos. A veces funciona bien, pero con este grupo de arte, no funciona todo lo bien de podría, aunque con otros alumnos de historia del arte, me ha funcionado bien y con la ESO*” (62:62); “*Depende de los alumnos, de la dinámica que se cree*” (63:63); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – “*No*” (63:63);”*Cuando es obligatorio*” (74:74);” *La wiki puede estar bien para estudiar, con los comentarios*” (98:98); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – “*La presentación en la wiki está en slideshare o en power point (a diferencia de los blogs). Se tiene que subir como archivo. La wiki es más útil para esto, porque los blogs se parecen más a las páginas web. La wiki tiene algunas limitaciones, pero puedes subir cualquier tipo de documento, pdf, power point...*” (107:107);”*Las imágenes las tienen*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*colgadas en la wiki, pero los alumnos son muy perezosos” (110:110); “También aparece cuándo van a hacer cada cosa en el aula, es decir, el planning a seguir durante el desarrollo de la unidad didáctica. Los alumnos pueden acceder en casa a dicha información” (111:111); “En 2º ESO ha trabajado con la wiki y los alumnos se han mostrado muy interesados” (120: 120) ; “Soy más partidario de la wiki. Hay algunos aspectos en común con el blog, pero hay otros modos de trabajar que me resultan más útiles, por ejemplo, se pueden subir las presentaciones power point, mientras que en el blog sólo se pueden enlazar presentaciones slideshare, también se pueden incluir trabajos” (122:122); “Tienen colgado de forma bastante esquemática lo que sería un comentario y cada uno debe completar la información buscando en la red, en wikipedia, arte e historia...” (146:146)*

Finalmente, concluiremos con los recursos tecnológicos, teniendo en consideración las presentaciones power point, junto con los diferentes apartados en relación con las mismas; es decir, vamos a comenzar comentando la explicación apoyada en presentaciones, desarrollada ya con anterioridad al tratar la categoría de la asignatura de Historia del Arte, para continuar con la actitud de los alumnos ante las presentaciones, que según el docente protagonista del primer estudio de caso será pasiva, al no participar en las explicaciones ni tomar notas, mientras que tenderá a ser más participativa en el segundo estudio de caso, así como la utilización de la imagen/presentación power point para estudiar y el acceso a las presentaciones , muy fácil, en el primer estudio de caso, gracias a la wiki y más restringido en el Segundo, a pesar de que algún alumno no ha dudado en indicar que si se las pedían al profesor, posiblemente se las proporcionaría, a pesar de que prefiera que presten atención y si saben que van a tener acceso a la presentación, es probable que se despistasen más. Por último, una alumna ha destacado también que prefiere estudiar en papel, en lugar de utilizar el ordenador, con lo cual, se podría relacionar todo con el modo de estudio de los alumnos, comentado también con anterioridad.

Actitud de los alumnos ante las presentaciones. 1 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“los alumnos adquieren una actitud pasiva, porque se limitan a escuchar mi exposición, sin participar ni tomar notas y tampoco trabajan en casa después” (36:36).*

Acceso a las presentaciones. 6 quotation(s) for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“no” (370:370); “No, pero si vas y se la pides, te la daría, pero no me gusta estudiar desde ahí, yo no puedo estudiar desde un ordenador, tengo que tener las cosas impresas” (372:372); “no, a estas no tenemos acceso, hay muchos profesores que sí que nos las han pasado, pero este profesor no” (375:375); “además él quiere que estemos atentos, porque muchas veces si sabes que te las va a dar, no lo estás” (378:378); “yo también las busco” (385:385); “a las cuales los alumnos podían acceder después (esto lo realicé con el tema de Grecia) , porque las tenían colgadas en la wiki, bien en formato power point o slideshare” (36:36)*

Centrándonos en las presentaciones power point exclusivamente, se pueden extraer las siguientes características: calidad imagen y de los contenidos, correctamente estructurados; claros, adecuados al temario y, a poder ser, incluyendo gráficos e imágenes o fotografías y detalles, para facilitar la comprensión, sin excesiva terminología, según los alumnos y más bien esquemáticas. A la mayoría de los alumnos no les gustan las animaciones, porque les distraen y despistan y las consideran algo más infantil, aunque a algún alumno le gustarán y no hay unanimidad en lo que se refiere a los colores, ya que a algunos les gustan con variedad de colores y a otros más neutros. En segundo lugar, se tratarán de extraer las justificaciones posibles de la utilización de las mismas; especialmente en la asignatura de Historia del Arte, en la que lo consideran fundamental, al significar un ahorro de tiempo en el aula, evitando tener que buscar las imágenes en el momento, garantizando unas clases más ilustrativas y amenas y acercando la imagen de la obra de arte a los alumnos y por lo tanto, facilitando su comprensión. Además, indican que al potenciar una metodología más participativa e incitar a los alumnos a observar la obra de arte y comentar lo que ven, se favorece su integración.

Presentaciones Power Point. 34 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf - *“Buenas imágenes, contenidos claros, bien estructurados, adecuadas al temario”* (72:72); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf - *“la explicación resulta más clara...Se entiende mejor, porque tienes ejemplos gráficos. También, cuando explica la teoría, tienes los puntos de teoría que va explicando...aunque a veces va demasiado rápida. En vez de que te suelte el rollo sin más, con fotos es más entretenido* (103:106); *“Claros y concisos. Sin mucha terminología ni nada de eso. Esquemáticas. Con fotos, dibujos”* (110: 113); *“A mí no me gustan, porque no me da tiempo a copiar. Es verdad, cuando te das cuenta ya ha pasado la diapositiva y no lo has copiado. Es mejor que salga todo de vez, porque así puedes adelantar tiempo. A mí tampoco me gusta, mejor todo al mismo tiempo. Da igual* (118:122); *“estábamos más atentos”* (129:129); *“Sí, pero para la asignatura de Historia del Arte, no. Este año no. En otras asignaturas. Para otras”* (140:143); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - *“a mí me gusta por-que se hace más ameno”* (302:302) ; *“en Historia del arte yo creo que es fundamental”* (303:303); *“es que si tiene que estar buscando en google las imágenes, se pierde toda hora”*(304:304); *“claro y tampoco nos puede poner un lienzo o una foto con el cuadro”* (305:305); *“es mucho mejor para ver la obra, porque no sólo son imágenes, si no para ver las características de la obra”*(306:306); *“aparte de que tienes más o menos los esquemas de lo que está explicando y los puedes ir siguiendo y no es lo mismo y luego que es la imagen y la estás viendo y es que es cooperativo, que digamos, porque te pone la imagen y te dice, venga habla, lo que sea, si no sería más complicado”* (308:308); *“sí, porque además, a través de las imágenes también nos señala las cosas y si lo hiciésemos con el libro”*(309:309); *“hay que verlo para entenderlo”*(319:319); *“es más claro”*(322:322); *“Con colorines”*(324:324) ; *“sin colorines, que hay veces que molesta”*(326:



#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

326); “*simplemente con que lo veas claro*” (329:329); “*con imagen*”(330: 330) ; “*sobre todo que haya mucha imagen, es importante, que él, además lo que hace es no solo poner la imagen de todo, si no los detalles*” (331:331); “*sí eso, los detalles*” (332:332); “*porque muchas veces hay cositas muy pequeñas que no ves*”(333:333) ; “*que sean llamativas* “(328:328); “*pone lo que es más importante*” (334:334); “*a mí me gustan con muchas imágenes*”(335:335) ; “*en las diapositivas que hay texto yo no miro*”(336:336); “*con mucho color*”(337:337); “*a mí me encantan las animaciones*“(338:338); “*a mí no, porque me distraen*”(339:339); “*cuando ponen dibujitos de esos que se mueven está bien*” (341: 341); “*pero el profesor no suele usar, suele ser más serio*”(342:342); “*a mí sí que me gustan las animaciones, pero no suele utilizar*”(343:343); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1.rtf “*Los alumnos se limitan a observar lo que comento. No toman apuntes*” (125:125); “*Actitud pasiva*” (126:126)

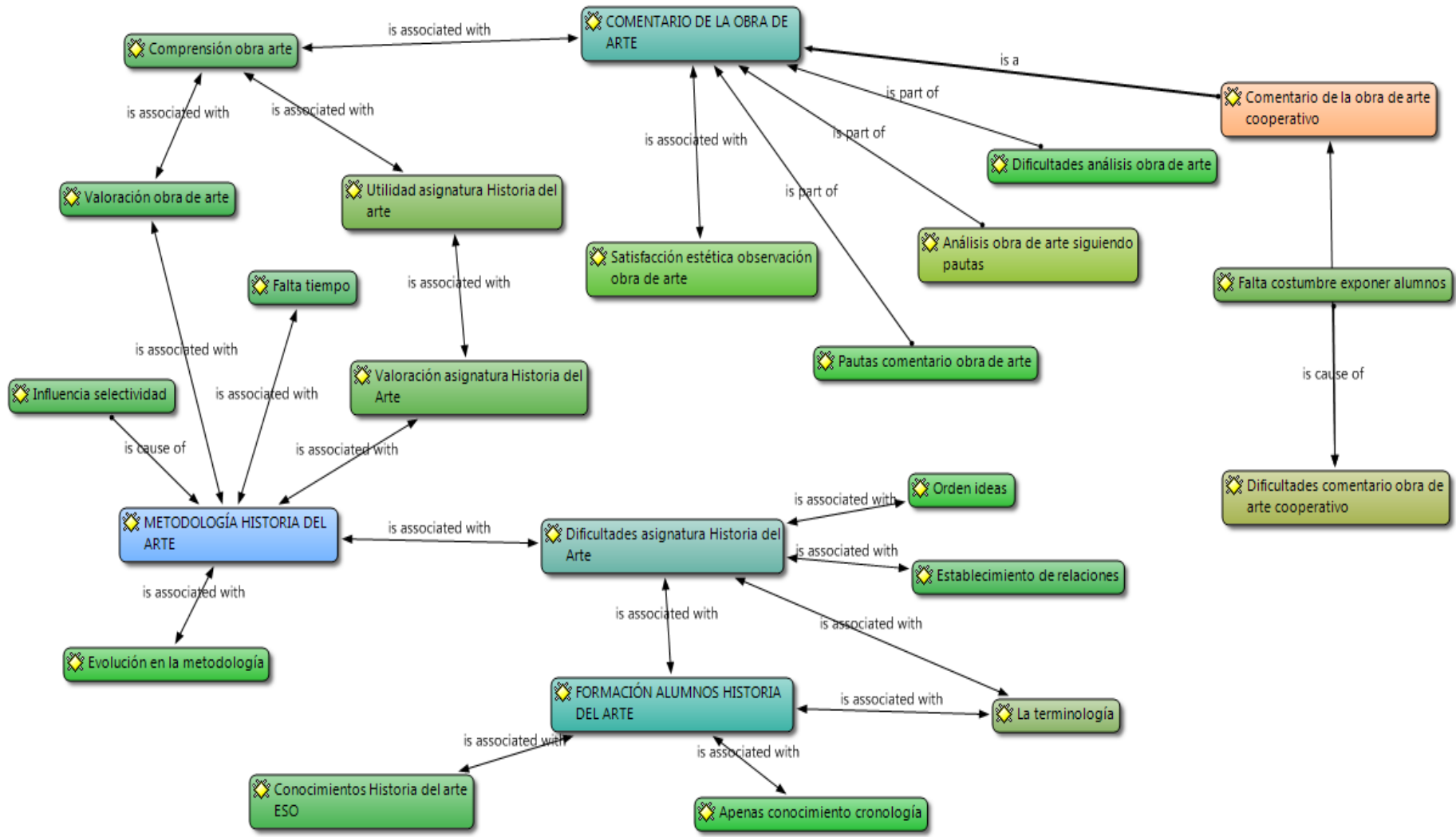
Para finalizar con el comentario de la red conceptual de los Posibles recursos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, sólo quedaría nombrar la sub-categoría relativa a la metodología de la Historia del Arte; presentando una metodología tradicional y una metodología participativa; tratadas al hablar de la asignatura de Historia del Arte. Sintetizaremos rápidamente la metodología de la Historia de arte, predominantemente expositiva, con similitudes con la metodología tradicional, a pesar de algunas novedades comentadas (ya no se prima la lectura de la lección), apoyada en presentaciones multimedia, en formato power point y en apuntes elaborados por el profesor, normalmente facilitados en formato papel, a pesar de que por la edad podrían ser más autónomos. En lo que se refiere a la Metodología Participativa, se valora muy positivamente la colaboración por parte de los alumnos y la necesidad de estar más atentos e integrados. Gracias a este modo de trabajo, reconocen ir aprendiendo paulatinamente la materia, siendo, en ocasiones, los encargados de comentar la obra de arte, a partir de la imagen o respondiendo a las preguntas planteadas por el docente, pero sin dar las respuestas, si no, ayudando a buscarlas. Les gusta el modo interactivo o participativo de dar las clases e incluso indican que lo tomarían como modelo. Por último, les parece útil la exposición de presentaciones o comentarios de obras de arte por parte de los alumnos (aunque sólo en el segundo estudio de caso).

Metodología participativa. 9 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “*en clase todos días te suele preguntar*” (191:191); “*cuando vemos algo nuevo dice venga, contadme*” (193:193); “*y es que es cooperativo, que digamos, porque te pone la imagen y te dice, venga habla, lo que sea, si no sería más complicado*” (308:308); “*muchas veces, nos pone la imagen y la comentamos nosotros, que eso sí que me parece bien*” (483:483) ; “*él iba haciendo comentarios y preguntas, siempre tiene el mismo estilo de hacer participar a la gente y no darte las respuestas, si no ayudarte a buscarlas*” (543:543); “*yo haría también todo más interactivo, más participativo*” (786:

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

786) ;”participativo”(788:788);”ahora que he visto como las da él, pues algo parecido; están bien” (813:813);” si yo creo que del mismo estilo y luego hacer presentaciones o pedir a los alumnos que hagan presentaciones o que comenten obras, me parece muy útil” (817:817)

Ilustración 35. Red conceptual 4. El comentario de la obra de arte



#### 4.7.4 EL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

Dentro de la red conceptual del comentario de la obra de arte, tenemos distintos aspectos significativos, como la comprensión de la obra de arte; a su vez asociada con la Valoración de la obra de arte y de la asignatura de Historia del arte, así como su Utilidad. Destaca la opinión positiva por parte del grupo de alumnos entrevistados, especialmente en el estudio de caso 2 y se completa con las respuestas extraídas de los cuestionarios realizados en el Diploma de Estudios Avanzados y cuyos resultados han sido plasmados mediante el Gráfico 16: *“Importancia otorgada a la asignatura, por los alumnos, para su formación”*, en la que la mayoría considerarán la asignatura bastante importante para su formación, importante o muy importante, mientras que el 23,63% creen que es poco importante y el 5,26% nada importante y en el Gráfico 17: *“Utilidad de la asignatura, según los alumnos, en un futuro”*, en el que se enumera en el siguiente orden de porcentajes la utilidad como cultura general, por disfrute y satisfacción personal, porque merece la pena comprender el arte para conocer monumentos y la cultura o costumbres del momento, así como artistas y obras, al hacer turismo, visitar museos, viajar o reconocer las obras del entorno, aunque habrá otros a los que no les resultará útil.

Finalmente tenemos la Satisfacción estética en la observación de la obra de arte, correspondientes con el gráfico 12. “Grado de Satisfacción estética de los alumnos al observar la obra de arte”, en el que a la mayoría de los alumnos les gusta ver obras de arte bastante, mucho y muchísimo; algo verificado con las respuestas proporcionadas por los alumnos entrevistados y justificado mediante las razones por las cuales valoran la observación de obras de arte. En primer lugar, nuestra civilización y cultura se basa en el arte tenido desde el principio de nuestra historia y al entender las obras, les gusta más observarlas y estudiarlas, al tener más conocimientos e interés por el contexto. Gracias a su gusto por el arte, no les cuesta tanto esfuerzo estudiar, aunque un alumno reconoce invertir menos tiempo del que debería.

Satisfacción estética en la observación de la obra de arte. 11 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1.rtf – “Sí” (8:8); *“Porque nuestra civilización y nuestra cultura se basa principalmente en todo el arte que hemos tenido desde el principio de nuestra historia”* (11:11); *“Eso más”* (10:10); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“es necesario ver para entender”* (17:17); *“sí”* (25:25); *“Sí, porque ahora las entiendes”* (27:27); *“Si, así entiendes las cosas”*(28:28); *“porque sé más”* (29:29); *“ por saber un poco de todo ”* (32:32); *“ a mí si, por que me interesan las obras, los pintores, también las historias de cada obra...”* (33:33); *“a mí me encanta ver obras de arte, estudiar y eso me sale más natural, tampoco gasto mucho tiempo, pero ver el arte me encanta”* (34:34).

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Para tratar la categoría del comentario de la obra de arte, vamos a partir de las respuestas proporcionadas por los alumnos y profesores en los cuestionarios realizados durante el estudio del trabajo conducente al Diploma de Estudios Avanzados, recogidas en el Gráfico 20 y 21. “*El análisis de la obra de arte siguiendo unas pautas y libremente, al comenzar el curso y actualmente*” Al comenzar el curso, ninguno, pocos alumnos o sólo algunos serían capaces de analizar una obra de arte siguiendo unas pautas y una vez impartida la materia y teniendo unos conocimientos básicos, la mitad de profesores manifiestan que algunos alumnos analizan obras de arte siguiendo unas pautas y la otra mitad que casi todos, mientras que, acerca del comentario de la obra de arte libre (Encuesta profesorado, apartado A: 8); los profesores responden que ninguno, pocos o algunos alumnos podrían comentar una obra de arte libremente al comienzo de curso y, una vez impartida la materia, algunos alumnos serían capaces, según tres profesores (50%) y casi todos, según los otros tres docentes (50%) .

A continuación, vamos a tener en cuenta las respuestas extraídas de las entrevistas realizadas acerca del comentario de la obra de arte. Los alumnos del primer estudio de caso manifiestan estar inseguros al realizar los comentarios de las obras de arte, con lo cual, se podría recomendar un seguimiento individualizado de cada comentario de la obra de arte para que los alumnos vayan adquiriendo seguridad, hasta que tengan total conocimiento del procedimiento del comentario de la obra de arte, ya que, parece no ser suficiente con que el profesor los guíe y lleve libros de texto donde puedan observar comentarios de la obra de arte como modelo. En el segundo estudio de caso, los alumnos reconocen ir haciendo comentarios de obras de arte que entregan al profesor y tener costumbre de realizarlo, con lo cual puede ser una de las causas de tener mayor soltura al elaborar el comentario de la obra de arte para exponer ante sus compañeros. Por otro lado, el docente protagonista del primer estudio de caso reconoce que en la universidad sigue primando una enseñanza del comentario de la obra de arte muy tradicional limitada a la explicación apoyada en imágenes y la toma de apuntes, de ahí la dificultad por cambiar la metodología, dada la formación recibida.

Comentario de la obra de Arte. 8 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1.rtf - “*Estamos inseguros de los comentarios de las obras de arte que hacemos*” (44:44); “*Regular*” (42:42); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - “ *vamos haciendo comentarios, pero por escrito*” (186:186); “*además de los que nos da él, tenemos que entregarle otros*”(187:187) ; “*luego en clase, cuando hemos terminado el examen, pues va poniendo las obras y entonces nos va preguntando*”(189:189); “*luego nos va diciendo si nos hemos dejado cosas o la introducción no está bien argumentada...*”(190:190) ; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – “*Reconozco que en la universidad se sigue desarrollando una enseñanza muy tradicional, limitada a la explicación de obras de arte, apoyada en imágenes y la toma de apuntes. Es*

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*decir, es lo que se nos ha enseñado y lo que se sigue realizando. Yo les explico primero la teoría, con una introducción al arte, para que tengan base, porque, en este caso literatura tampoco ayuda, porque ahora literatura universal es optativa, ya no es como antes, lengua y literatura, por ello, como mucho se explican obras inconexas. Ha cambiado” (58:59); “les ha llevado a clase libros de texto de diferentes editoriales para que realizasen comentarios de las obras de arte” (91:91)*

En el siguiente nivel, nos vamos a centrar en las pautas para el comentario de la obra de arte y el Análisis de la obra de arte siguiendo unas pautas, que deberían ser conocidas por los alumnos, dado que siguen siempre las mismas en todos comentarios de obras de arte. Se supone que deberían manejar la terminología, conocer la estructura de los comentarios, ser capaces de extraer las características generales de la obra de arte y aplicarlas a la obra, partiendo de una correcta contextualización. Reconocen seguir las pautas o esquemas dados por el docente, en el segundo estudio de caso, al ser similares en todas ocasiones, tratando el autor, contexto histórico, la iconografía, descripción y significación, como hemos podido constatar y observar en los comentarios de las obras de arte expuestos grupalmente. Admiten que al principio no llevaban orden e incluso, alguno de los alumnos indica no ser necesario ya revisar el esquema para analizar la obra de arte, al tener asimilado correctamente el procedimiento (algo verificado por otros cuatro compañeros); aunque hay otros tres más negativos; dicen ser capaces de hacer el comentario, pero no íntegramente. Por último, el profesor comenta la técnica llevada a cabo y cómo, a lo largo del curso, les da la opción de que vayan haciendo comentarios de obras de arte; de ahí el paulatino aprendizaje del procedimiento, indicado por los alumnos. Reconoce que son comentarios bastante elaborados y los alumnos buscan la información de forma autónoma, tratando de potenciar sus capacidades. La única deficiencia manifestada por el docente es la dificultad para compartimentar correctamente el comentario de la obra de arte, a pesar de haberlo hecho desde principio de curso<sup>421</sup>.

Pautas para el comentario de la obra de arte. 4 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“Todos los comentarios más o menos siguen el mismo esquema” (61:61); “Lo primero es que tienen que contextualizarlo...con sus características generales y cómo se aplicarían a la obra en concreto que estamos viendo. Se supone que conocen la terminología y estructura de los comentarios” (62:62).*

Análisis de la obra de arte siguiendo unas pautas. 20 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“nos podemos pasar toda la clase comentando una obra, pero después no la corregimos, así que no sabemos si está bien o no” (34:34); “Sí” (38:38); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2 .rtf – “si, vamos siguiendo las pautas” (160:160); “es básicamente seguir el*

---

<sup>421</sup> No obstante, en las exposiciones de los comentarios de las obras de arte por parte de los alumnos observadas, por lo general, el trabajo ha sido bueno y se ha seguido bastante orden.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*esquema de los comentarios que nos da él, porque siempre sale lo mismo, autor, iconografía...”(161:161); “histórico”(163:163); “iconografía, la descripción y lo último la significación” (164:164) ;“sí, nos dio un esquema, sobre todo porque, cuando comenzábamos a comentar, íbamos desordenados” (166:166); “y era por llevar un orden, tienes que planificarte y no soltar las cosas como te vengan” (168:168); “ahora más o menos; se va intentando” (169:169); “a mí por ejemplo ya no me hace falta mirar el esquema, a base de ver los que hace él, o nosotros o los que hacemos en el examen, pues ya...”(170:170); “las que estudiamos son básicamente comentarios de obras, así que a base de estudiarlas y de verlas, ya se te queda” (178:178); “más o menos el esquema sí, a lo mejor sale mejor o peor, pero sí. (179:179); “Buff, hacer un comentario...yo creo que si me pusiera ahora mismo a hacerlo...hay cosas que sacaría, pero hay otras que no podría...” (180:180); “con un esquema a lado, algo saldrá, pero...” (182:182); “bastantes partes del comentario yo creo que sí, pero igual más datos concretos y eso, pues creo que no” (183:183); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – “A lo largo del curso les doy la opción de que vayan haciendo comentarios de obras de arte, aunque no estén en el repertorio de láminas de selectividad y a su elección y suelen ir respondiendo...poco a poco van aprendiendo” (18:18); “suelen ser comentarios bastante elaborados, pero también depende de la obra de arte” (20:20); “no diferencian bien entre cada uno de los apartados...les cuesta hacer un comentario completo y bien distribuido de la obra de arte y eso que lo llevamos haciendo desde principio de curso...” (38:38); “Normalmente son ellos quienes buscan la información para hacer los comentarios de las obras de arte que les voy mandando a lo largo del curso, así que imagino que en este caso, más aún, los buscarán también. No creo que necesiten ninguna indicación, está bien también que aprendan a buscar” (40:40).*

Entre los inconvenientes señalados por dos docentes en los cuestionarios realizados para el estudio conducente al Diploma de Estudios Avanzados, destaca el desconocimiento de la terminología artística, señalado también por nuestros alumnos y docentes entrevistados, y especialmente al comienzo del estudio de la materia <sup>422</sup> y se añaden los problemas para percibir los aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos, entre la creación humana y el mecenazgo<sup>423</sup>, como apunta un profesor en especial; la valoración estética y realizar una redacción bien estructurada de textos, citando todos los puntos del análisis de una obra de arte (Gráfico 7. Dificultades de los alumnos para aprender a analizar una obra de arte).

---

<sup>422</sup> Algo indicado por Arturo Ansón (1994: 99-133).

<sup>423</sup> Alvarez de la Prada (1996) también considera importantes los conocimientos que poseen los alumnos para tomarlos como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

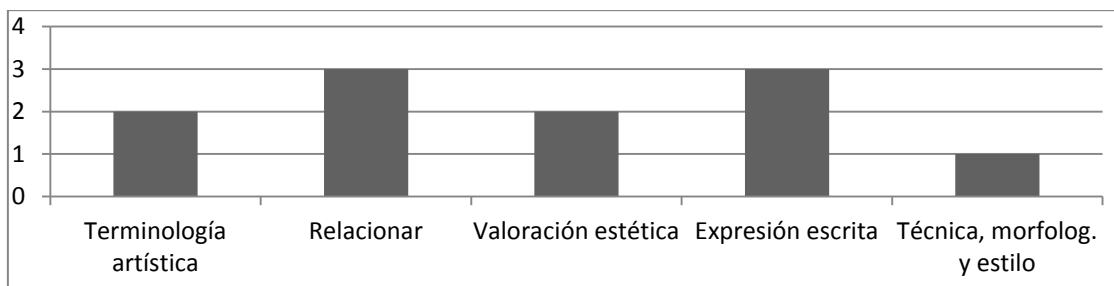


Gráfico 7. Dificultades de los alumnos para aprender a analizar una obra de arte.

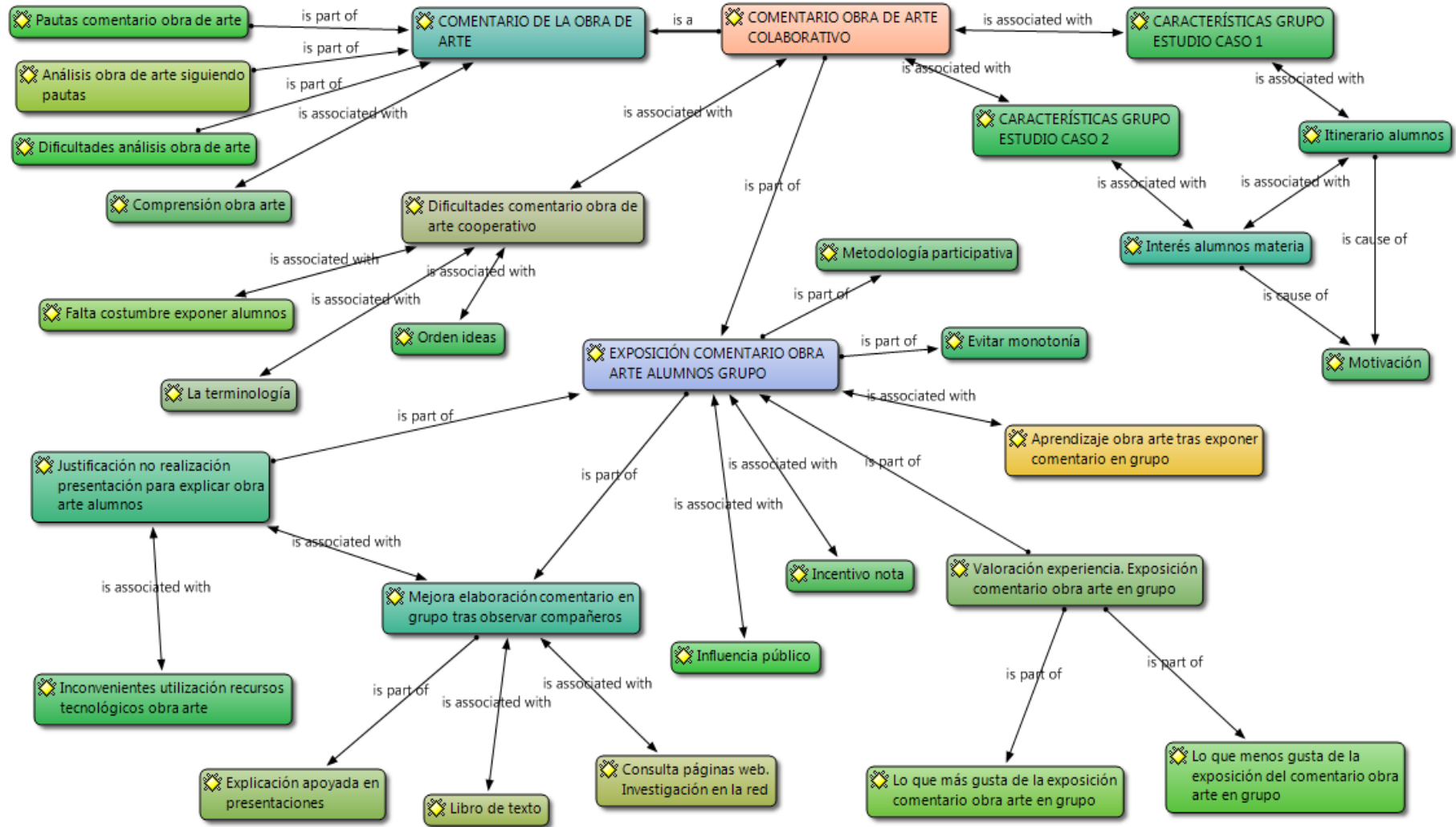
Y si atendemos la red conceptual, al tratar las dificultades en el análisis de la obra de arte, según el primer docente entrevistado, los alumnos no son capaces de aplicar sus conocimientos, ni de aprovechar los recursos a su alcance, a pesar de responder correctamente a las preguntas en clase, si se da el caso, es decir, no saben comentar una obra de arte por sí mismos, pero si les vas haciendo preguntas, son capaces de responder. Aunque en la observación a las clases que hemos podido acceder, se manifiesta más falta de interés, que de capacidad; de hecho, finalmente, quienes se han preparado el comentario de la obra de arte (aunque hayan sido seis de trece), lo han hecho bien.

Dificultades en el análisis de la obra de arte. P 1: Entrevista en profundidad al profesor. Estudio de caso 1. rtf – “No son capaces de aplicar lo que saben y lo que pueden utilizar. No aprovechan todos los recursos que tienen. A veces sí que lo saben, pero si no les preguntas, no lo saben” (54:54);”no saben comentar una obra de arte, pero si les vas haciendo preguntas, saben responder” (55:55); P 5: Cuestionarios iniciales comentados con gráficos.docx - (30:32)

Es decir, como explicaremos en el siguiente epígrafe en profundidad, podemos establecer relaciones entre el comentario de la obra de arte y el trabajo cooperativo, vinculándolo con la falta de costumbre de los alumnos para exponer y con sus dificultades para realizar un comentario de la obra de arte cooperativo. Por otro lado, se pueden justificar la comprensión de la obra de arte con su valoración y la utilidad de la asignatura de Historia del Arte; asociada igualmente con la metodología utilizada en Historia del Arte, la evolución en la metodología y cómo influye la Selectividad, la falta de tiempo o las dificultades de la asignatura de Historia del Arte, asociadas con el orden en las ideas, el establecimiento de relaciones, la terminología y la formación de los alumnos en Historia del Arte, ya que apenas tienen conocimientos de cronología y tienen deficiencias de conocimientos de Historia del Arte en la ESO.



**Ilustración 36. Red conceptual 5. Comentario y exposición de la obra de arte en grupos**



#### 4.7.5 EL COMENTARIO Y EXPOSICIÓN DE LA OBRA DE ARTE EN GRUPOS

En este apartado nos vamos a centrar en la propuesta metodológica observada en el aula, consistente en la realización del comentario de la obra de forma grupal y su posterior exposición ante los compañeros, no sin realizar con anterioridad una pequeña aclaración, en lo que se refiere a la utilización del término trabajo en grupo, en lugar de cooperativo y colaborativo<sup>424</sup>. Ante las dificultades de utilización del término, como concluiremos en el apartado 5, hemos optado por ser más generales y utilizar el término grupal, pues, a pesar de haber utilizado en el primer estudio de caso la wiki o plataforma colaborativa, en el segundo estudio hemos tratado de probar una metodología similar en la que los alumnos trabajasen también en grupos, pero sin tener en consideración su comentario de la obra de arte escrito, aunque sí el modo de presentarlos ante la clase, mediante la toma de notas de la observación en el aula registrando concretamente algunos aspectos detallados en el anexo IV y plasmado de forma comparativa en los gráficos elaborados y comentados en las siguientes páginas.

Se interrelacionan los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes y alumnos y plasmadas en la red conceptual elaborada con el programa ATLAS.TI, con la observación en el aula, haciendo referencia a nivel global a los resultados del estudio de caso 1, del estudio de caso 2 y la Suma de los resultados de ambos. Los aspectos comentados van a ser: el Contenido del comentario de la obra de arte; teniendo en cuenta el tipo de información y la adecuación al nivel; las imágenes utilizadas, en relación al tipo de información, la relación contenido-imagen o la coherencia general de la presentación; seguido de la organización de la presentación: nivel de claridad, orden en las ideas, adecuación del lenguaje y la utilización de un guión en la explicación y después, nos centramos específicamente en la exposición del comentario histórico-artístico de la obra de arte: datos obra de arte, autor, contexto y lugar, comentario general y tratando cada uno de sus apartados: comentario formal, técnica, materiales...; funcional, del significado para concluir con la valoración de la obra de arte, la utilización de la imagen en la explicación, las relaciones establecidas o la terminología y finalmente, la Exposición grupal, tratando la Participación, la resolución de las Preguntas planteadas por los compañeros, para asegurarse de ser claros al preguntar si tienen Dudas.

---

<sup>424</sup> Collazos y Mendoza (2006:61) anticipan la necesidad de modificar los roles tradicionales de profesores y estudiantes para obtener una participación más activa en el proceso de aprendizaje. Advierten de la dificultad del trabajo colaborativo y lo diferencian por ser los alumnos *“quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje”* y en el cooperativo *“es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener”* (Pani, 1997, citado en Collazos y Mendoza, 2006:62). Los alumnos trabajan juntos al utilizar una metodología más participativa.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Los alumnos conocen las pautas para realizar el comentario de la obra de arte y pueden realizar un Análisis de la obra de arte siguiendo unas pautas, a pesar de tener ciertas Dificultades, pero en general indican haber mejorado mucho en la Comprensión de la obra de arte. Una vez presentadas en general sus opiniones acerca del comentario de la obra de arte, nos vamos a centrar en el comentario de la obra de arte cooperativo, desde nuestro punto de vista recogido mediante la observación sistemática de las clases en las que dicho comentario ha sido presentado, tratando de plasmar siempre una visión lo más objetiva posible y a través de sus opiniones dadas en las entrevistas realizadas. Para ello, el primer elemento a tener en consideración han sido las características de los grupos de ambos estudio de caso, dado que, a nuestro modo de ver, su motivación, interés y el itinerario de los alumnos han resultado fundamentales para garantizar o no el éxito de la propuesta.

Las características de los dos grupos serán completamente diferentes. El grupo protagonista del estudio de caso 2 es de 15 alumnos con bastante interés general por la materia, a pesar de existir niveles diferentes y con buen ambiente de trabajo. Por el contrario, en el primer estudio de caso, el grupo será poco homogéneo, al contar con alumnos del Itinerario llamado tradicionalmente de “Ciencias” (5 alumnos) y del de “Letras” o “Humanidades” (6 alumnos); algo no muy normal, aunque sí posible, desde el cambio de la ponderación y elección de las materias en la Prueba de Acceso a la Universidad y que por lo tanto, permite a los alumnos elegir entre todas las materias del Segundo curso de Bachillerato al contar con porcentajes diferentes después para realizar el promedio de los exámenes realizados. En esta ocasión, la elección de los alumnos del itinerario de “Ciencias” no habrá sido personal, si no, más bien condicionada por la situación; algunos “por obligación” y otros “por descarte”, con lo cual, a nuestro modo de ver, será determinante de cara a la motivación por la materia y el trabajo y tendrá relación con su formación en lo que se refiere a la Historia o Cultura Clásica, por ejemplo, dado que, a los alumnos del itinerario *Científico-Tecnológico* y de *Ciencias de la Salud* no estudian Historia Contemporánea en 1º de Bachillerato y por supuesto, tampoco Latín ni Griego. Por otro, lado, el docente indica como el interés por la nota condiciona el estudio de los alumnos, dado que los que deciden ir a Selectividad con Historia del arte, estudian más:

Características grupo. Estudio de caso 1. 3 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“Los alumnos que más han participado han sido los de Humanidades, que son los que muestran más interés, ya que el grupo es muy heterogéneo. Hay tres alumnos que apenas han participado y dos alumnas, de las que faltaban mucho, no han venido”* (Memos) (1:1); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“Además éste grupo no es*

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*homogéneo, porque hay de ciencias y de letras; algunos obligados y otros por descarte (Uno que viene de la concertada hizo informática en 1ºbach, algo ilegal y ahora está aquí...no lo querían en ningún sitio y lo metieron aquí...)*” (69:69) ;”*Son 11 alumnos, 6 de ellos del Bachillerato de Humanidades y 5 del de Ciencias. La motivación entre ellos difiere, en función del itinerario de cada uno. Los alumnos no tienen ganas de trabajar. Les interesa mucho la nota, por lo tanto, quienes deciden ir a Selectividad con Historia del Arte estudian más*” (68:68).

Características grupo. Estudio de caso 2. 1 quotation for 1 code; P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – “*Son 15 alumnos y es un grupo bastante majo. Por lo general, suelen tener bastante interés, aunque hay algunos que tienen más nivel e interés que otros, pero se llevan bastante bien*” (22:22)

Vamos a continuar con el comentario de la obra de arte colaborativo y terminaremos con sus dificultades. Como se ha reiterado en diversas ocasiones, las opiniones transmitidas por los alumnos protagonistas del primer estudio de caso diferirán completamente de las del segundo, debido a la motivación e interés general del grupo, entre otros factores. De ahí las críticas del docente protagonista del primer estudio de caso ante el escaso trabajo y falta de organización, por parte de sus alumnos. A pesar de las molestias y esfuerzos realizados por su parte, las múltiples posibilidades existentes en la red, el tiempo proporcionado por el profesor en el aula para preparar el trabajo, o las informaciones facilitadas mediante la wiki, los alumnos no han rentabilizado en absoluto el trabajo proporcionado y sólo se han “moleestado” en preparar el comentario de la obra de arte, la mitad de la clase y tras el enfado manifestado por parte del docente. Quizás el único aspecto a tomar en consideración, de cara a volver a llevar a la práctica esta propuesta es la necesidad de realizar algunas explicaciones en relación a la materia por parte del docente, tanto en lo que se refiere al contexto histórico-artístico, como a modo general:

Comentario obra de arte colaborativo. 45 quotations for 1 code;P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf – “*no han sabido organizarse, no han buscado apenas informaciones..., yo creía que podían buscar más información y páginas web*” (109:109); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – “*Nefasta. Buff...Mal. Horrible. Desastre. No nos ha gustado nada. Ha sido mucho más difícil, porque no sabíamos nada de la teoría*” (187:193); “*Tampoco tenemos seguridad para hacer comentarios de la obra de arte*” (195: 195); “*El tema de teoría es muy largo. Otras veces, te ponías a estudiar y con lo que te había explicado en clase, lo entendías y se te quedaba, pero yo por lo menos, cuando me puse con la unidad del renacimiento, después de no haber dado teoría, me puse con los apuntes y no me sonaba nada*” (197: 198); “*Estaría mejor, que antes de empezar con las presentaciones, por lo menos nos diera un par de clases, para empezar con lo básico, con lo general y luego ya hacer nosotros los comentarios de las obras de arte. Sin una base...era meterte a Internet,*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*copiar y pegar...y si acaso cambiar un poco” //Memos: Difieren las respuestas de los alumnos del Estudio de caso 1 y del Estudio de caso 2 (200: 201); “No teníamos tiempo, así que nos hemos repartido las obras...y hacerlo en casa. Después lo revisábamos para explicarlo los grupos. Pero teníamos mucha incertidumbre, porque no sabíamos quién iba a exponer. Muchos nervios”(209:212); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2 .rtf –“yo ponía el nombre de la obra en Internet y me aparecía la información” (245:245);“nos dio el título y entonces si nos hubiera dado la información sí que hubiera estado mejor...así que hicimos el comentario buscando la información”(576:576);“ hay que hacer un contexto o una introducción o hablar del autor...”(581: 581);“nos decía en plan, tenéis que hablar del autor, de las influencias... vamos, que ya nos lo dejaba caer, a ver si luego le hacíamos caso más de improviso peor siempre nos dice lo que hay que poner “ (586:586);“quedamos las tres y buscamos información todas” (597: 597);“Nosotras más en conjunto; quedamos una o dos horas y estuvimos viendo en la biblioteca a ver qué cogíamos, qué hacíamos...pero luego cada una se puso lo que más le llamaba la atención y ya está”(599:599); “igual nos hubiera costado menos si hubiésemos hecho un comentario como tal, porque en lugar de hacer eso, cogimos toda la información y la condensamos y es más fácil equivocarse así” (601: 601) ;“nosotros más o menos sí que lo hemos hecho en grupo” (605:605); “hicimos cada uno un comentario de una obra, la elegimos, la preparamos y cuando estaba bien, la pusimos en común, la pasamos al ordenador e hicimos una fotocopia en común para estudiar, mejoramos cosas de las primeras” (606:606); “Nos repartimos las obras y después quedamos cuando habíamos buscado información; una mañana de 12 a 14 h y luego ya, nos preparamos todas, todo. Cada una hacía una introducción y espacio exterior y interior y conclusión” (609:609);“lo hemos hecho entre las tres” (610: 610); “en grupo decidíamos cómo repartirnos el trabajo; hacíamos juntos el ppt y así luego en casa, cada uno se preparaba su parte” (611:611); “separado nos dividimos el trabajo cada uno en plan introducción, desarrollo...y si teníamos alguna duda, por whatssap nos comunicábamos” (613:613);“y el power point lo ha hecho la alumna 14” (614: 614); P 4: Entrevista informal al profesor.rtf – “que sean los alumnos los que trabajen cooperativamente; los alumnos divididos en grupos elaboran los comentarios de las obras de arte que luego expondrán en clase. La intención ahora es que tengan que mirarse los comentarios” (41:42); “Los alumnos divididos en grupos tendrán que elaborar los comentarios sobre obras de arte que luego expondrán en clase” (141:141);“Hay 5 grupos y van a tener que exponer unos 20 min cada grupo. No quiero trabajos individuales, lo que me interesa es que aprendan a trabajar en grupo, porque luego cuesta mucho la cooperación. Somos muy competitivos” (143:143); “Estos son pocos, por ello se han hechos grupos de 3 o 2. Lo ideal tendría que ser 4, porque, si son más, siempre hay una persona que no trabaja y si hay 3 suele haber dos personas que trabajan y uno de ellos que no trabaja, pero si son de 4 suelen trabajar de dos en dos. En este caso, al ser pocos alumnos se ha optado por hacer 5 grupos que ellos han elegido. Uno de ellos de 3 está formado por tres alumnos que faltan mucho y son 3. Y los otros de 2 en 2 por afinidad” (144:144); “Tienen colgado de forma bastante esquemática lo que sería un comentario y cada uno debe completar la información buscando en la red, en wikipedia, arte e historia...” (146:146); “No, que busquen. Wikipedia funciona, es verdad que tiene muy mala prensa, pero es lo primero que sale cuando inicias la búsqueda en Internet” (157: 157); “Haremos una presentación en clase. Podrán utilizar cualquier*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*tipo de material y con el papel delante deberían explicar las características. En principio no deberían leerlo, sino ser capaz de comentarlo, pero todavía no ha desarrollado esta estrategia, así que hasta que no lo haga, no sabrá si realmente funciona. Es la primera vez que lo hacen, porque les ha mandado que comenten alguna obra y le ha salido mal” (161:162); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc - “Normalmente son ellos quienes buscan la información para hacer los comentarios de las obras de arte que les voy mandando a lo largo del curso, así que imagino que en este caso, más aún, los buscarán también. No creo que necesiten ninguna indicación, está bien también que aprendan a buscar” (40:40).*

Las posibilidades existentes en la red para comentar la obra de arte son múltiples, como han reconocido los alumnos del segundo estudio de caso, a quienes no se les ha facilitado ninguna referencia bibliográfica como base; al conocer las pautas a utilizar en el comentario de la obra de arte y tener motivación en relación a la materia, la propuesta ha tenido mejor recepción. Mientras los protagonistas del Primer estudio de caso emiten críticas negativas hacia la propuesta del comentario de la obra de arte colaborativo, resaltando la dificultad al carecer de base teórica. Admiten haber repartido los comentarios de las obras de arte para realizar el trabajo en casa a modo individual, sin molestarse en demasía en buscar en páginas diferentes a Wikipedia.

Los protagonistas del segundo estudio de caso indican que quizás hubiese estado bien tener un comentario de la obra de arte base (como el presentado en la wiki), pero reconocen no haber tenido demasiados problemas para seleccionar las informaciones a incluir. Conocen las pautas a seguir en la elaboración del comentario de la obra de arte y al tener en cuenta el tipo de trabajo realizado, en dos de los cinco grupos, los seis alumnos reconocen haber trabajado de forma cooperativa y a partes iguales, aportando cada uno aquello considerado más significativo; como se ha podido verificar en la observación de las presentaciones, mientras que en los otros tres grupos, la distribución del peso del trabajo ha sido más desequilibrada en la realización del comentario de la obra de arte, siendo un alumno o alumna quien dirija la presentación, seguidos de otro segundo compañero o compañera, mientras que el último alumno o alumna habría trabajado mínimamente.

Posibilidades existentes en la red para comentar la obra de arte. P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf –*podían haber buscado cualquier video y tomar apuntes para presentarlos a sus compañeros...buscando en google en imágenes, les sale la imagen y el comentario en los laterales, pero ni eso...*(109:109) ); P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf ; “*En realidad, hemos*

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*hecho copia y pega y ya está//Memos: Difieren las respuestas de los alumnos del Estudio de caso 1 y del Estudio de Caso 2 (239:239); “Wikipedia. Cualquier cosa de la red. No hay mucha cosa”( 242:244); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2 .rtf “comentario arte en google y sale un montón” (754:754); “del libro del compañero 13 y de internet” (756:756); “con google, pones el nombre de la obra, comentario y te sale” (757:757); “pero en cuanto a la información, no tuvimos problema... la verdad es que en internet encontramos todo bastante bien” (745:745); “y las imágenes también, la verdad es que encontramos mucho que también teníamos dudas de decir, si no hay las fotos que queremos, si no encontramos todos los detalles de decir, cómo lo hacemos...” (747:747); “teníamos miedo de no encontrar algo...pero sin problemas” (749:749); “ y eso también es el tiempo que pierdas, porque en una página, te pueden salir muchísimas cosas...y es verdad que siempre tienes que mirar más, porque de primeras, parecía que todas decían lo mismo, pero lo mirábamos y siempre añadíamos algo, porque eran cosas relacionadas, pero siempre se añadía algo”(750:750); “o igual de una página lo entendías mejor que de otra...así que ibas relacionando lo de una página con lo de otra y luego nos hicimos nuestros propios esquemas”(751:751); “ cogíamos cosas de dos párrafos que había cosas repetidas, pero luego de esos dos pues sacabas ya uno final y así es mucho mejor que si habías cogido sólo el primero, no como hacemos normalmente de copia y pega y ya está lo es, siempre tienes que mirar más, por eso cogíamos de distintos lugares”(752:752); “paginas concretas no, pero salen muchas” (755: 755); “yo intento mezclar varias páginas para no coger todo de una, porque puede ser más flojo; la mezcla le da más calidad”(758:758)*

Teniendo en cuenta la formación académica y profesional del docente protagonista de nuestro primer estudio de caso y sus motivaciones personales<sup>425</sup>, hemos tenido muy en consideración sus aportaciones en lo que se refiere al trabajo colaborativo, al aportar la propuesta de trabajo en la que los alumnos deben trabajar cooperativamente. Los alumnos divididos en grupos elaboran los comentarios de las obras de arte; en el primer estudio de caso, en clase y sirviéndose del esquema base proporcionado a través de la Wiki, exponiéndolos con posterioridad, en aproximadamente 20 minutos por grupo. Se tratan de evitar los trabajos individuales, para fomentar el trabajo grupal, al haber detectado sus dificultades en lo que se refiere al trabajo cooperativo, así como sus características personales más competitivas.

Se justifica la composición de los grupos, en lo que se refiere al número de integrantes, en función del número total de alumnos que componen la clase, dado que, al ser un número reducido, se han realizado grupos de tres o dos, a pesar de que lo ideal serían cuatro integrantes, porque, si son más, siempre hay una persona que no trabaja y si hay 3 suele haber dos personas que trabajan y uno de ellos que no trabaja (como se ha podido comprobar en tres de los cinco

---

<sup>425</sup> En el momento de realización del estudio estaba elaborando su tesis doctoral sobre trabajo colaborativo a través de la Wiki.

grupos del segundo estudio de caso) pero si son de 4 suelen trabajar de dos en dos. En este caso, al ser pocos alumnos se ha optado por hacer cinco grupos que ellos han elegido. Uno de ellos está formado por tres alumnos que faltan mucho. Y los otros de dos en dos por afinidad. Mientras que la composición de los grupos del segundo estudio de caso ha sido opcional por parte de los alumnos.

Al tratar las dificultades del comentario de la obra de arte cooperativo, lo asociaremos con la falta de costumbre de exponer por parte de los alumnos, la terminología y el orden de las ideas, dado que les cuesta mucho desarrollar un tema. Sin embargo, antes vamos a tomar las respuestas facilitadas por los alumnos y después añadiremos los aspectos reseñables de la Observación, materializados mediante los gráficos realizados. En el primer estudio de caso admiten no haber tenido dificultades<sup>426</sup> para la elaboración y exposición del comentario de la obra de arte, siempre teniendo en cuenta que sólo han sido seis alumnos quienes lo han realizado, porque se han limitado a “copiar y pegar” en el comentario base que tenían en la wiki, por ello, en el segundo estudio de caso no se les ha dado información base para elaborar el comentario<sup>427</sup>, tratando de favorecer su autonomía y evaluar su capacidad para analizar la obra de arte sin ser dirigidos (a pesar de que tienen costumbre de hacerlo, al ser un ejercicio frecuente)

En el segundo estudio de caso, el profesor les proporcionó el título de la obra de arte y ellos tuvieron que ir buscando a información para hacer el comentario. No indican haber tenido problemas, dada la insistencia del profesor con anterioridad en el aprendizaje del procedimiento del comentario de la obra de arte, aunque reconocen la dificultad del primer grupo y su valentía, porque después, como constataremos al presentar las informaciones de los gráficos realizados con la observación, han ido mejorando en la presentación y elaboración de las exposiciones. Quizás uno de los aspectos reseñables es la gran cantidad de información disponible en la red (cuatro alumnos), tanto en lo que se refiere al contenido, como a las imágenes e incluso detalles, reconociendo que también influye el tiempo invertido para la preparación del comentario, que diferirá de unos grupos a otros. En concreto, el grupo 3 ha puesto especial cuidado y detalle en la exposición y elaboración del comentario, como indican en la entrevista sus componentes y han revisado en múltiples ocasiones la información seleccionada, tratando de añadir datos o curiosidades.

---

<sup>426</sup> Salvo una alumna que ha admitido haber tenido dificultades al encontrar la misma información que en la wiki, aunque planteada con diferentes palabras.

<sup>427</sup> Aunque una alumna ha reconocido que les hubiese servido de ayuda.



#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Por otro lado, reconocen carecer de base en algunos aspectos, como la iconografía, tratando de justificar sus dificultades o su cultura general, porque incluso en ocasiones han encontrado informaciones contradictorias. Es decir, más que dificultad teórica, hablan de esfuerzo y trabajo y especialmente, tiempo invertido, además de los nervios previos a la exposición, ante la falta de costumbre. Por último, en ocasiones admiten haber tomado el libro como base para los comentarios, pero el grueso de las informaciones han sido extraídas de internet. Con lo cual, se verifica la utilización de la red para las informaciones y cómo los alumnos de 2º de Bachillerato son capaces de discernir entre lo encontrado. Resulta significativo que, en dos de los cinco grupos no indican en ningún momento haber trabajado de forma desigual en la elaboración del comentario, aunque como veremos al comentar las informaciones de los gráficos, en las tres ocasiones restantes sí que se aprecia el trabajo realizado por uno de los tres componentes del grupo:

Dificultades comentario obra de arte cooperativo. 23 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“En realidad, no muchas, sólo ha sido copiar y pegar” (247:247); “yo me encontré, por ejemplo, en dos obras, que sólo encontraba la misma información que en la wiki, pero adornada con otras palabras” (248:248) ; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “nos dio el título y entonces si nos hubiera dado la información sí que hubiera estado mejor... así que hicimos el comentario buscando la información” (576:576); “no, no hemos tenido problemas, porque el profesor nos ha machado mucho” (579:579); “a ver los que lo hicieron los primeros, le pilló mucho...” (582:582); “tuvimos que buscar y hay mucha información” (593:593); “pero en cuanto a la información, no tuvimos problema... la verdad es que en internet encontramos todo bastante bien” (745:745); “y las imágenes también, la verdad es que encontramos mucho que también teníamos dudas de decir, si no hay las fotos que queremos, si no encontramos todos los detalles de decir, cómo lo hacemos...” (747:747); “teníamos miedo de no encontrar algo...pero sin problemas” (749:749); “y eso también es el tiempo que pierdas, porque en una página, te pueden salir muchísimas cosas... y es verdad que siempre tienes que mirar más, porque de primeras, parecía que todas decían lo mismo, pero lo mirábamos y siempre añadíamos algo, porque eran cosas relacionadas, pero siempre se añadía algo” (750:750); “cogíamos cosas de dos párrafos que había cosas repetidas, pero luego de esos dos pues sacabas ya uno final y así es mucho mejor que si habías cogido sólo el primero, no como hacemos normalmente de copia y pega y ya está lo es, siempre tienes que mirar más, por eso cogíamos de distintos lugares” (752:752); “La iconografía, nos cuesta mucho interpretarla, porque nos falta base” (760:760); “no había información... había un montón de cosas que no especificaba y yo creo que esa es la dificultad, que tendrías que mirar en un montón de sitios y como no tengo mucha idea de arte” (761:761); “igual no sabemos aún mucho”(762:762) ; “luego que vas y encuentras en un sitio una cosa y en otro otra y no sabes qué coger” (763:763); “no muchas dificultades” (764:764); “para seleccionar la información, porque para sacarte el esquema final lleva trabajo” (765:765); “nos costó más, si te lo quieres currar pero no tanto de esfuerzo como de tiempo;*

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*de hacerlo bien y luego los nervios y todo eso, eso lo que más” (768:768); “Utilizábamos el libro, cuando aún no habíamos quedado para mirarlo, pero claro en el libro no salía” (768:768); “del libro no cogimos apenas información más bien buscando en internet” (774:774);” no hemos tenido dificultades, porque tenemos los esquemas que nos ha dado y en nuestras cabezas lo tenemos más o menos interiorizado, en plan, primero introducción, luego iconografía, luego análisis formal...” (776:776).*

Orden de las ideas. 3 quotations for 1 code; P 1: Entrevista en profundidad al profesor.rtf - *No, especialmente porque no estudian, ponen frases inconexas... les cuesta mucho desarrollar un tema (49:49).*

Los alumnos valoran positivamente la Metodología Participativa llevada a cabo por el Segundo Docente y la tendencia a Evitar la monotonía, en la que incluyen la propuesta desarrollada de la Exposición del Comentario de la obra de arte por parte de los alumnos, apoyado en cualquier tipo de material y siendo capaces de explicarlo sin leer. También se puede entresacar de sus palabras el Incentivo de la nota, dado que indican en diferentes ocasiones que sería mejor que les contase dicho trabajo para nota<sup>428</sup> y por otro lado, se añade la Influencia del público en las exposiciones, tras reconocer la presión ejercida por el profesor, al tener conocimiento de la materia o cómo puede influir su asertividad y su gestualidad o la respuesta corporal por parte de los compañeros y si se prestan a participar y uno de los grupos reconoce sentirse alagada con las opiniones dadas por sus compañeros y ver recompensado su trabajo y esfuerzo:

Exposición comentario obra de arte alumnos. P 4: Entrevista informal al profesor.rtf – *“Haremos una presentación en clase. Podrán utilizar cualquier tipo de material y con el papel delante deberían explicar las características. En principio no deberían leerlo, sino ser capaz de comentarlo, pero todavía no ha desarrollado esta estrategia, así que hasta que no lo haga, no sabrá si realmente funciona. Es la primera vez que lo hacen, porque les ha mandado que comenten alguna obra y le ha salido mal” (161:162).*

Influencia público. 3 quotations for 1 code;P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - *“si ves un profesor que te asiente mucho, que te dice “muy bien, muy bien” pues te anima a decir venga que no lo estoy haciendo mal, porque muchas veces te pone unas caras que no sabes si lo estoy haciendo fatal u horrible, es algo muy importante y también influye si la gente está atenta y participa,*

---

<sup>428</sup> Aunque el profesor transmitió a la investigadora que sí que contaría para nota.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*pero también depende de la clase, qué va a pensar él, si no le va a gustar como lo hago...”* (626:626); *“como está el profesor detrás, impone”*(636:636); *“las opiniones que nos dieron los compañeros pues hacen que te sientan mejor, jolín, porque yo estaba muy nerviosa y no sabía si estaba bien o mal y que los compañeros te digan que está bien pues te sientes bien contigo misma”* (658:658)

Igualmente, se pueden añadir inconvenientes o posibles problemas que pueden acarrear el trabajo cooperativo. En las entrevistas grupales, especialmente del segundo estudio de caso y según el docente del primer estudio de caso, el problema es que cada alumno o grupo de alumnos sabrá especialmente de lo que él ha hecho la presentación y existe el riesgo de mermar el aprendizaje, si la calidad de las exposiciones es baja <sup>429</sup> (de ahí que se haya reservado una sesión para resolver dudas). El segundo docente también plantea como posible problema que cada alumno haga un comentario diferente y no trabajen colaborativamente, por ello no se ha dicho en cada caso qué obra va a comentar cada alumno. No obstante, los han respondido bien, en general, y conjuntamente, como se había planteado (a pesar de que hayamos indicado que la participación no haya sido colaborativa al 100% en todas ocasiones):

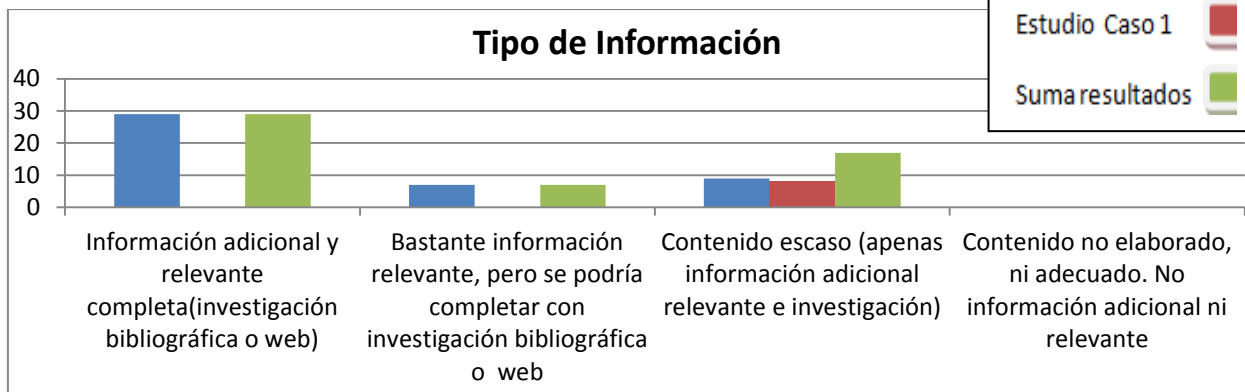
Possible problems cooperative work. 2 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 1. rtf – *“Problema, que cada uno va a saber sobre todo de lo que él ha hecho la presentación y si la calidad de las exposiciones es muy baja de alguna manera se resentiría el aprendizaje, por ello, hemos dejado una clase libre antes del examen para resolver dudas”* (42:42); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de caso 2. doc – *“Corremos el riesgo de que se las repartan y cada uno haga un comentario diferente, que puede ser así, pero les podemos decir que luego no van a saber quién va a comentar cada una de las obras, para ver si realmente las hacen conjuntamente y para que tengan preparadas las 3...Lo voy a plantear como trabajo obligatorio de clase”* (36:36)

---

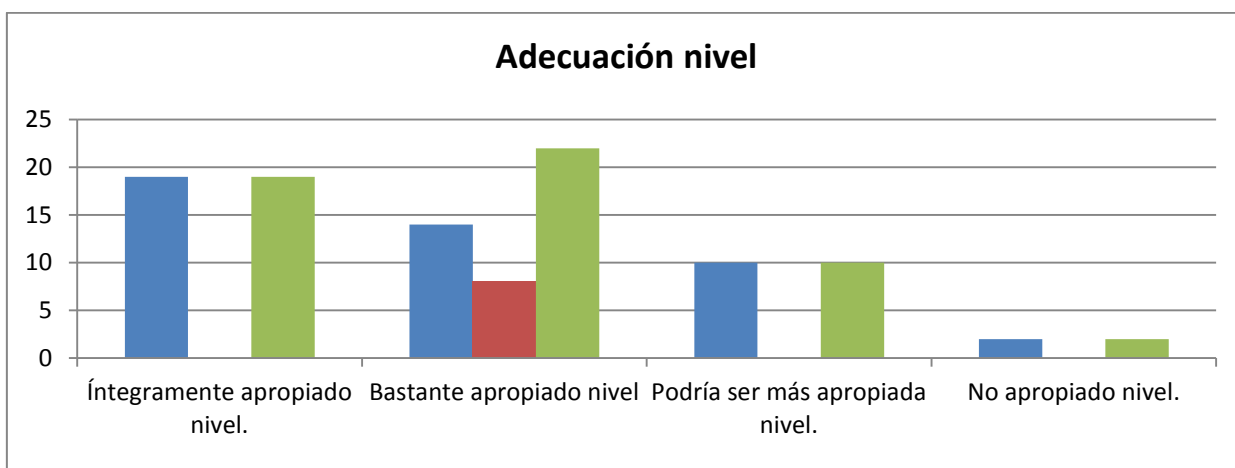
<sup>429</sup> Algo ocurrido en el primer estudio de caso, pero no en el segundo. Con lo cual, resulta difícil establecer una valoración clara.

**GRÁFICOS OBSERVACIÓN AULA: EXPOSICIÓN COMENTARIO OBRA ARTE**

CONTENIDO DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

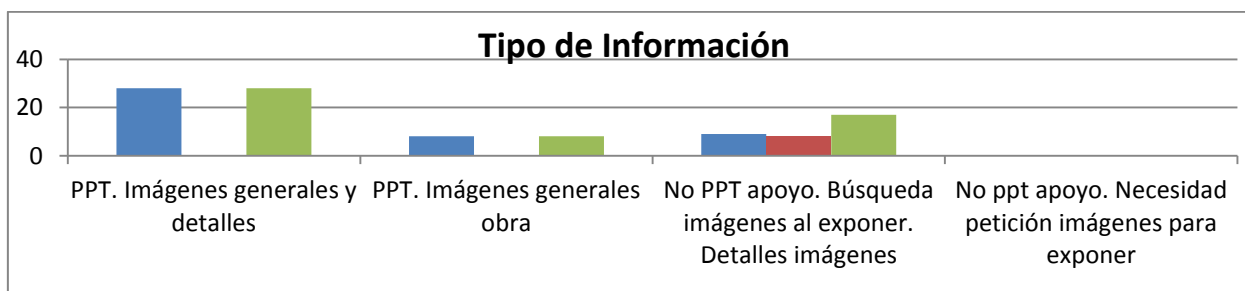


**Ilustración 37. Gráfico 28. Tipo de información del contenido del comentario de la obra de arte**

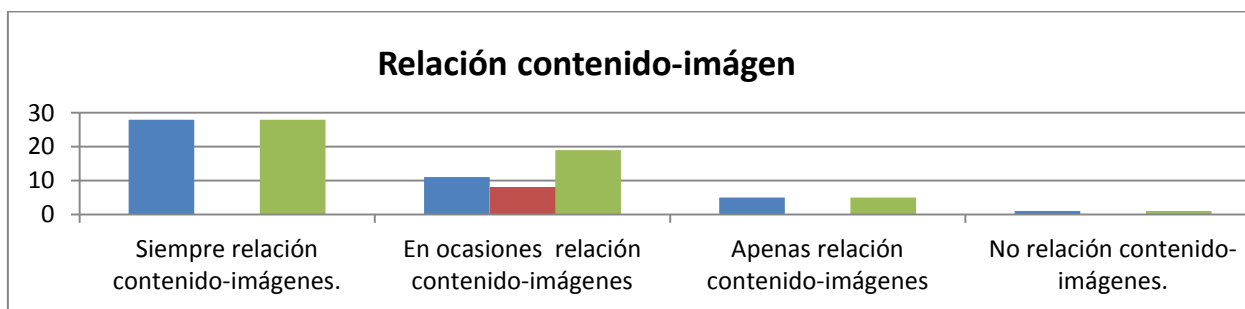


**Ilustración 38. Gráfico 29. Adecuación del nivel del contenido del comentario de la obra de arte**

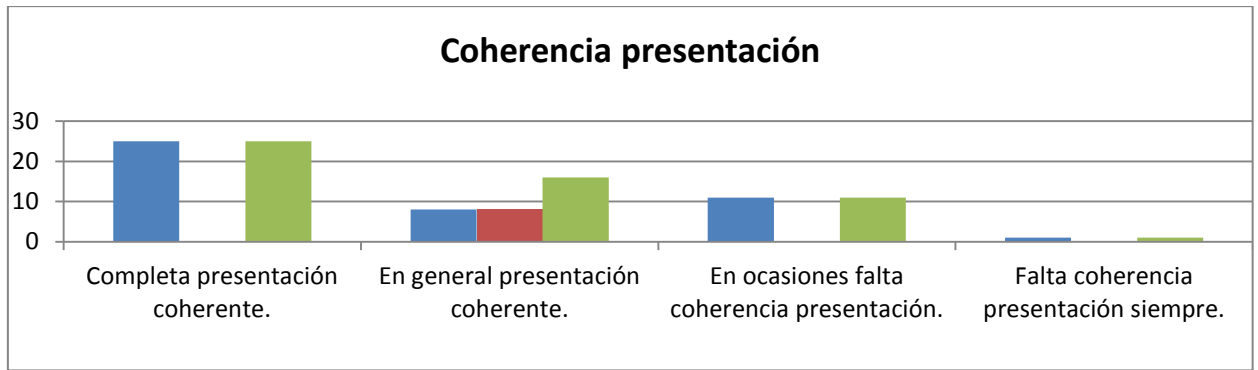
IMÁGENES



**Ilustración 39. Gráfico 30. Tipo de información de las imágenes.**

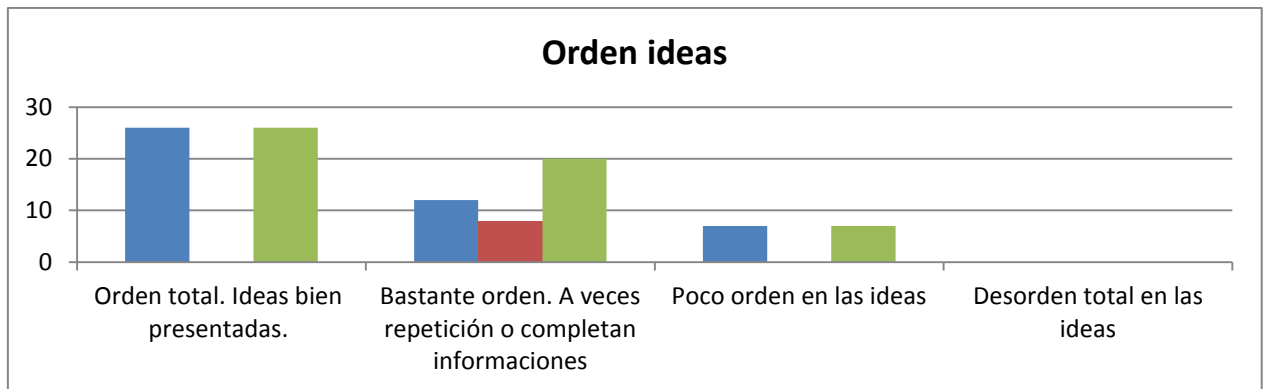


**Ilustración 40. Gráfico 31. Relación entre contenido e imagen**

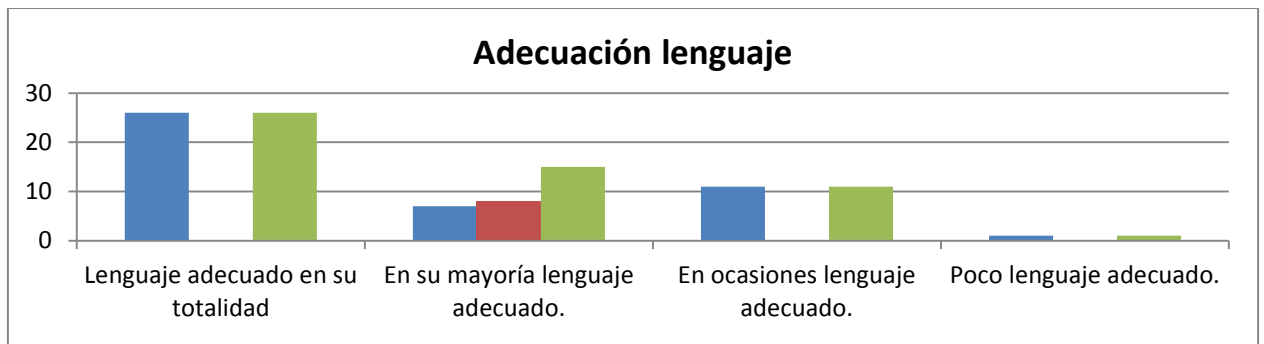


**Ilustración 41. Gráfico 32. Coherencia de la presentación**

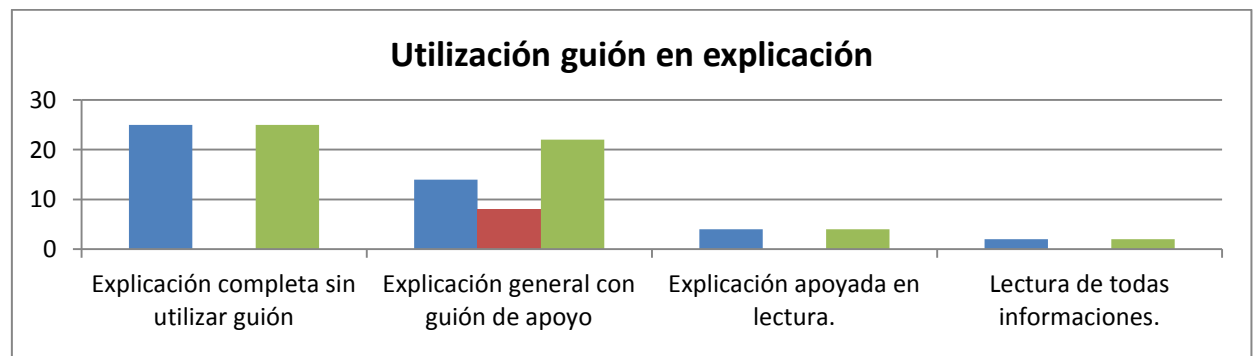
ORGANIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN



**Ilustración 42. Gráfico 33. Nivel de claridad en la organización de la presentación**

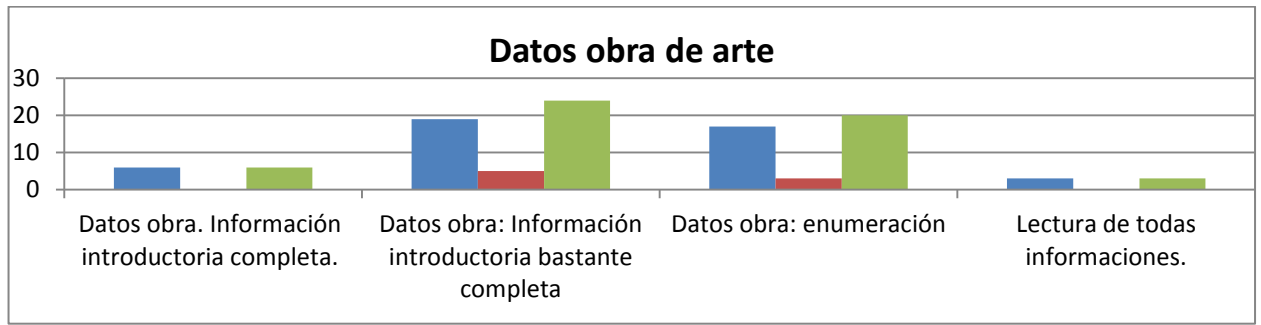


**Ilustración 43. Gráfico 34. Adecuación del lenguaje utilizado**

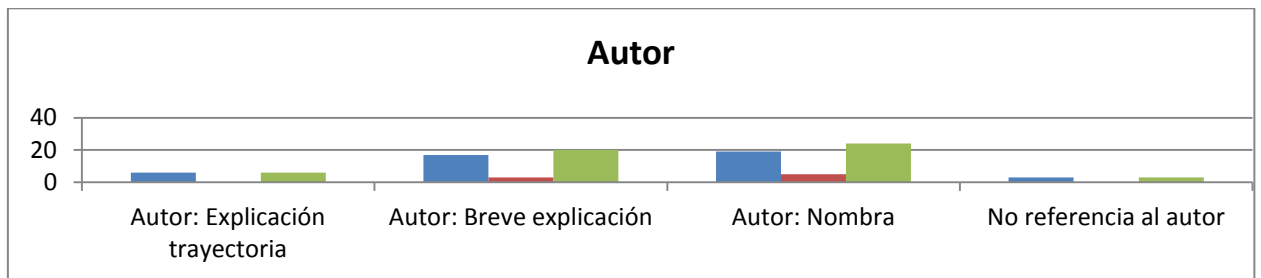


**Ilustración 44. Gráfico 35. Utilización de guión en la explicación**

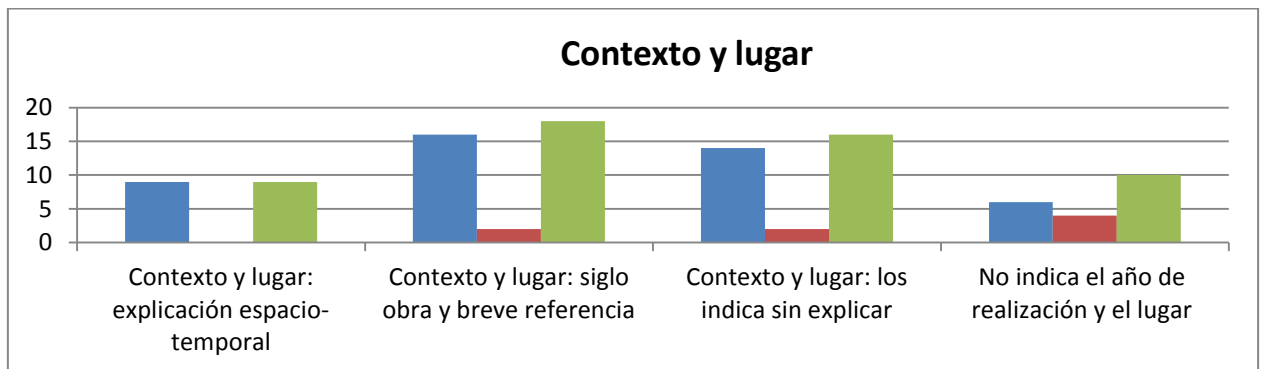
EXPOSICIÓN COMENTARIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE LA OBRA DE ARTE



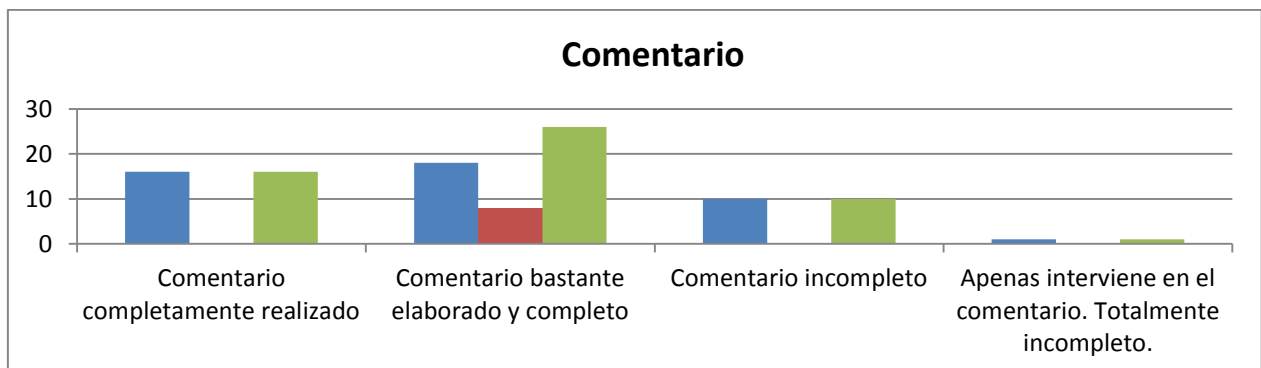
**Ilustración 45. Gráfico 36. Datos obra de arte en la exposición del comentario histórico-artístico**



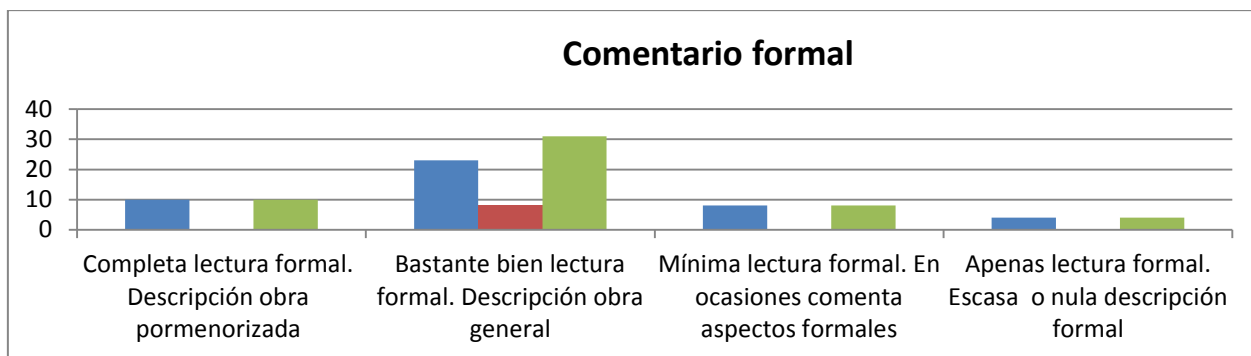
**Ilustración 46. Gráfico 37. Tratamiento del autor en la exposición del comentario histórico-artístico**



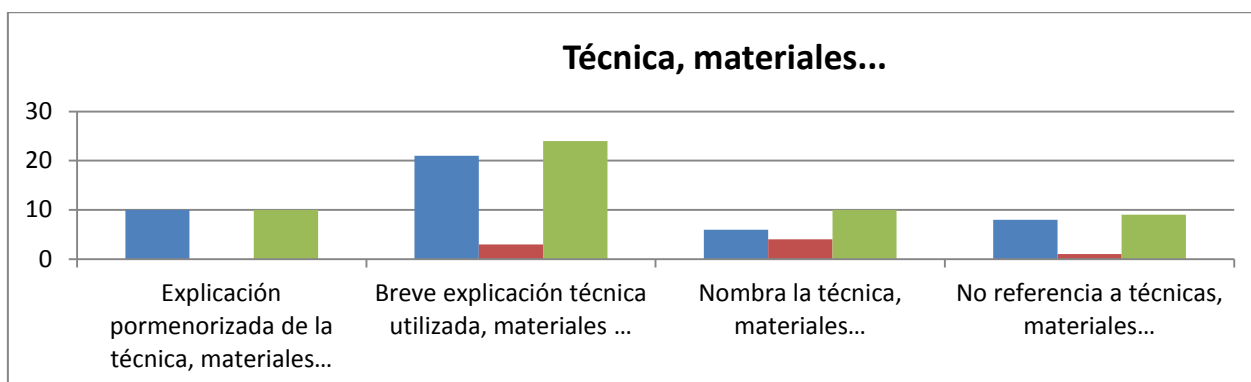
**Ilustración 47. Gráfico 38. Contextualización espacio-temporal de la exposición del comentario histórico-artístico**



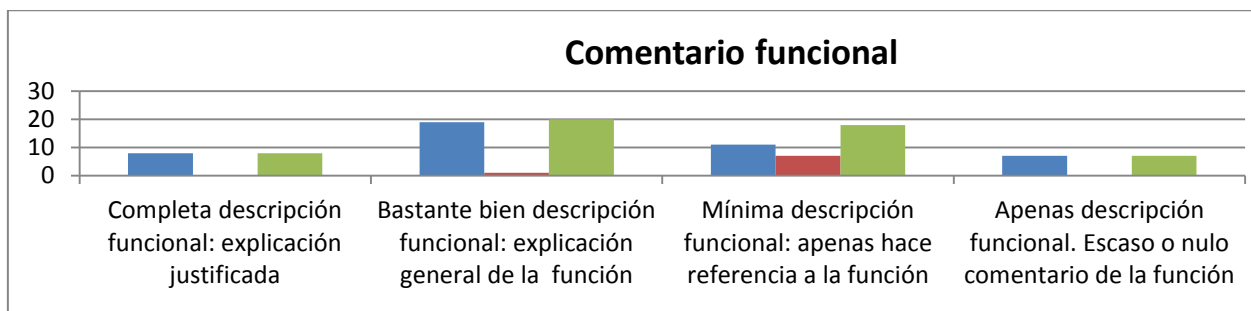
**Ilustración 48. Gráfico 39. Nivel general de la exposición del comentario histórico-artístico**



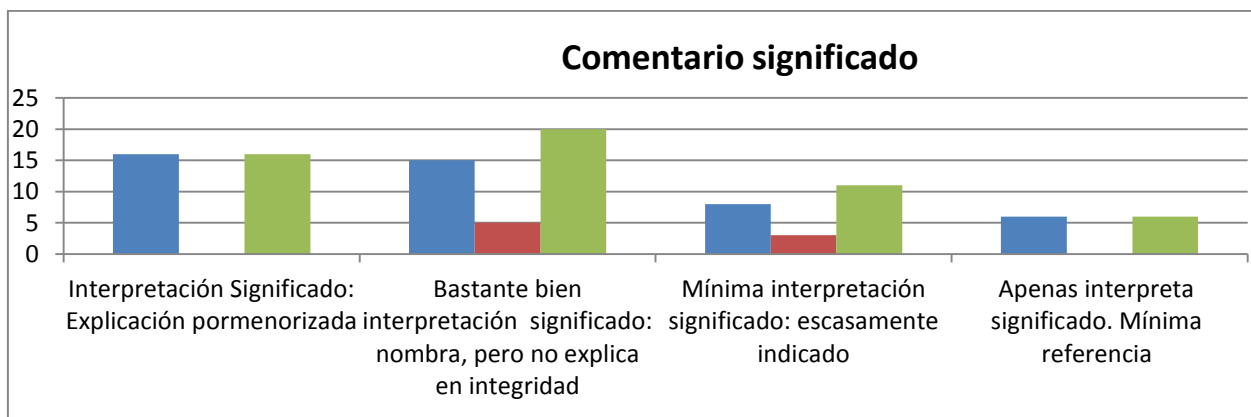
**Ilustración 49. Gráfico 40. Comentario formal en la exposición del comentario histórico-artístico**



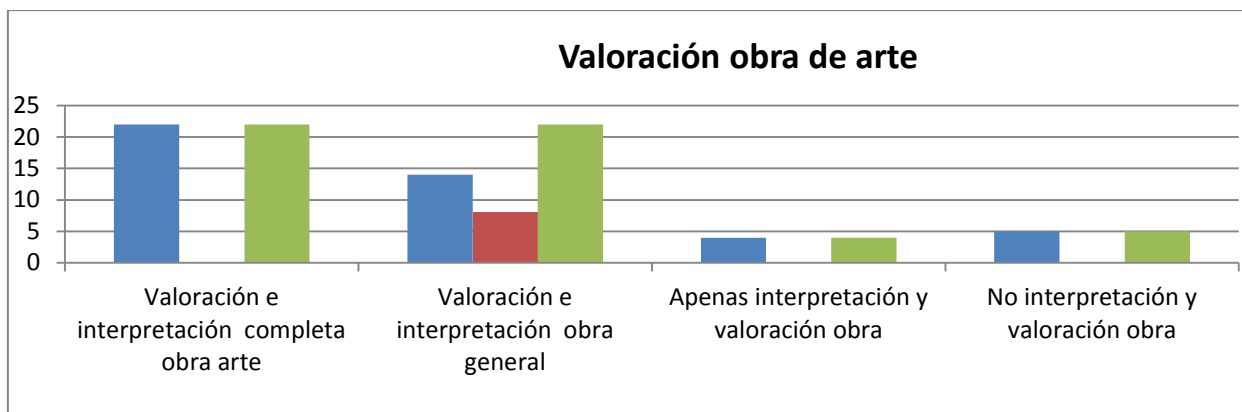
**Ilustración 50. Gráfico 41. Tratamiento de la técnica, materiales... en la exposición del comentario histórico-artístico**



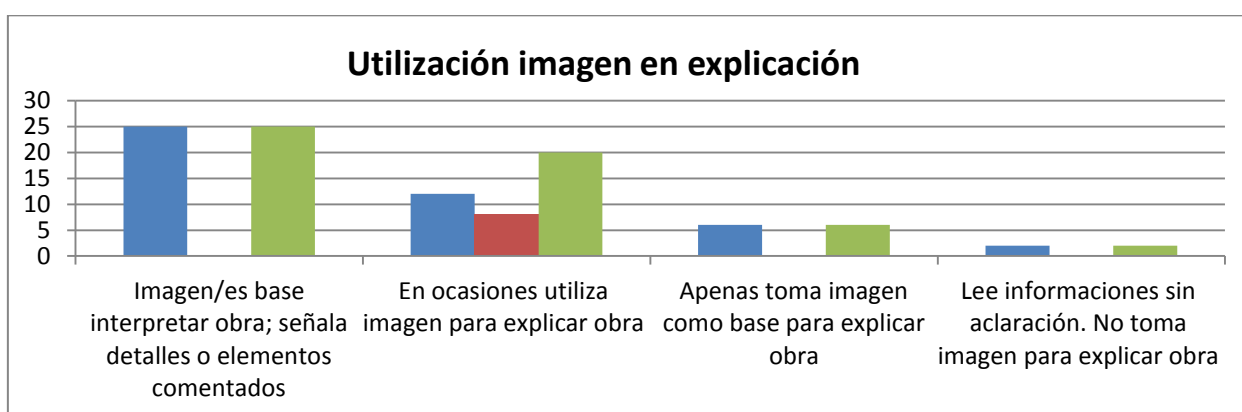
**Ilustración 51. Gráfico 42. Comentario funcional en la exposición del comentario histórico-artístico**



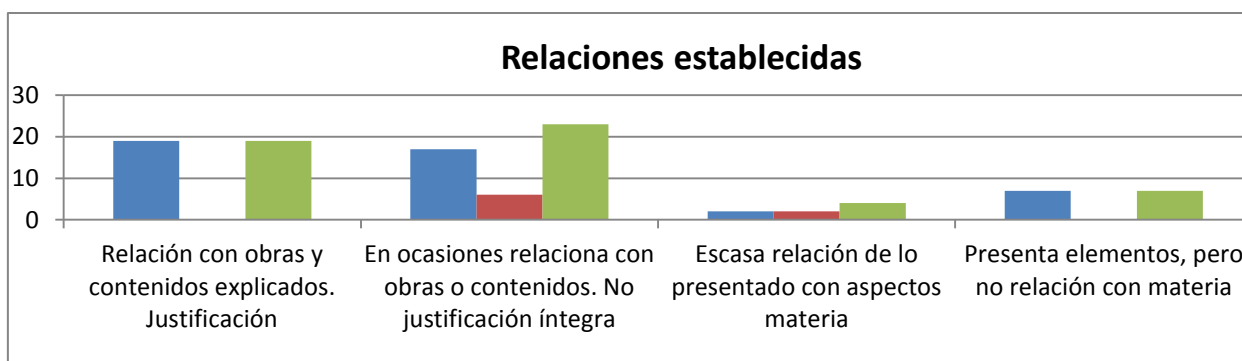
**Ilustración 52. Gráfico 43. Comentario del significado en la exposición del comentario histórico-artístico**



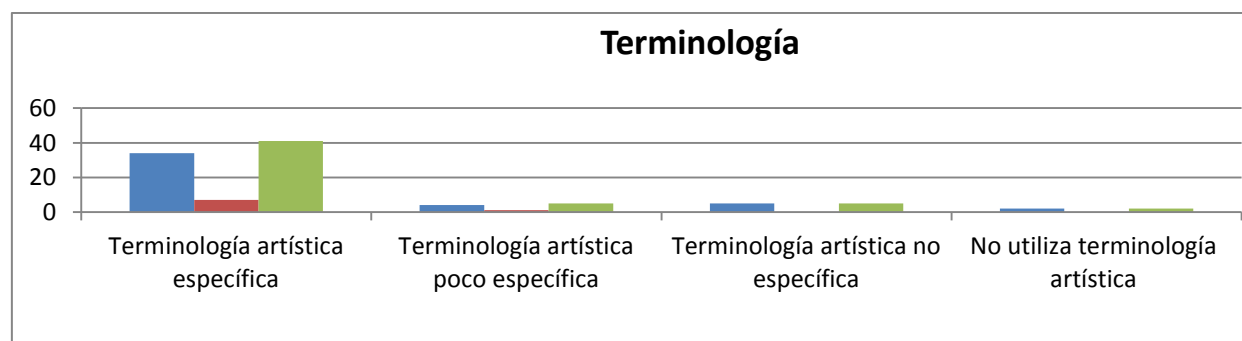
**Ilustración 53. Gráfico 44. Valoración general de la obra de arte en la exposición del comentario histórico-artístico**



**Ilustración 54. Gráfico 45. Utilización imagen en explicación del comentario histórico-artístico**



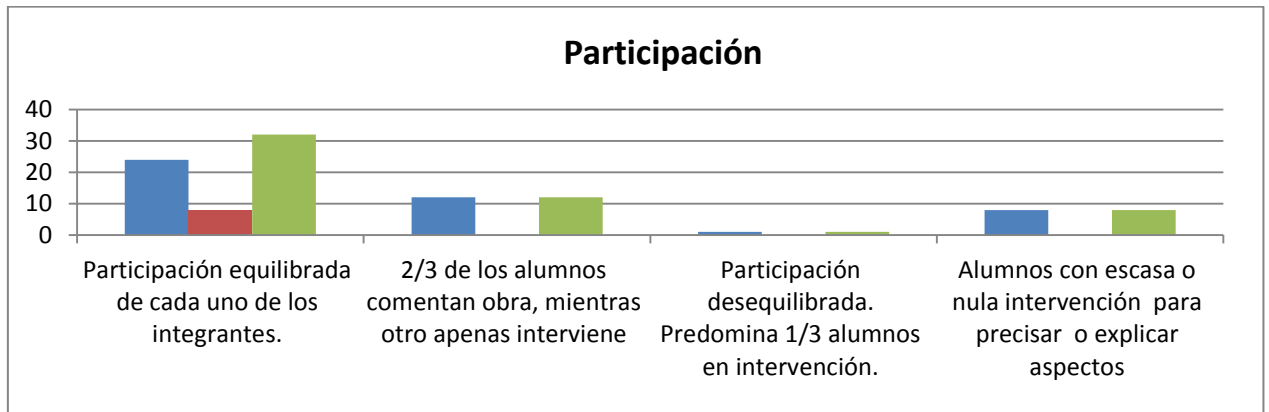
**Ilustración 55. Gráfico 46. Relaciones establecidas en exposición del comentario histórico-artístico**



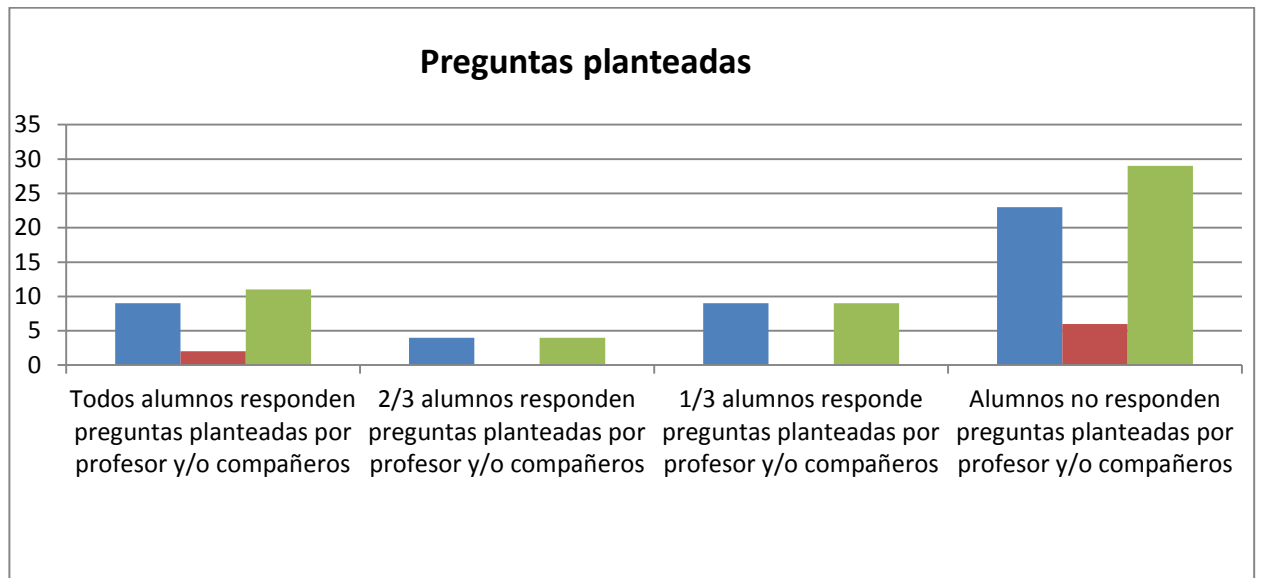
**Ilustración 56. Gráfico 47. Utilización terminología histórico-artística en la exposición del comentario de la obra de arte**



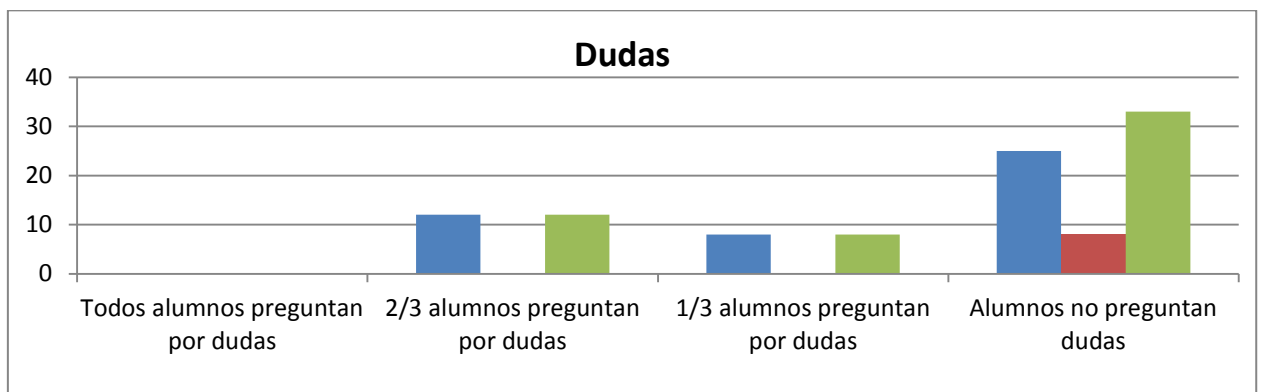
EXPOSICIÓN GRUPAL



**Ilustración 57. Gráfico 48. Participación de los alumnos en la exposición del comentario histórico-artístico**



**Ilustración 58. Gráfico 49. Respuesta de los alumnos a las preguntas planteadas en la exposición del comentario histórico-artístico**



**Ilustración 59. Gráfico 50. Resolución de dudas en la exposición del comentario histórico-artístico**

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Llegados a este punto vamos a comentar los gráficos elaborados en la observación en el aula, poniéndolos en relación con la red conceptual, cuando sea necesario. En primer lugar, vamos a comentar el gráfico referente al tipo de información incluida dentro del contenido del comentario de la obra de arte. En el estudio de caso 1, los ocho comentarios de la obra de arte presentados por parte de los alumnos tienen un contenido escaso y apenas han presentado información adicional relevante, sin investigar apenas y sirviéndose casi específicamente por las informaciones proporcionadas por el profesor a través de la wiki, mientras que en el segundo estudio de caso, en el que no se les proporcionó ningún tipo de información, el panorama es diferente.

Veintinueve de los comentarios expuestos en el segundo estudio de caso muestran cómo los alumnos han investigado bastante, especialmente en la web, incluyendo una información relevante completa. Siete de los alumnos incluyen bastante información relevante, pero podrían completar más con investigación bibliográfica o en la web y nueve de los comentarios presentados tendrán un contenido escaso y apenas incluirán información adicional relevante y por lo tanto no habrá apenas investigación. El resultado final será que el 54,71% de los alumnos (29 alumnos) tomados como protagonistas para nuestro estudio han investigado en la web para la elaboración del comentario de la obra de arte presentado ante sus compañeros, mostrando información relevante completa, mientras que el 13,20% (7 alumnos) habrá incluido bastante información relevante, pero podrían haber completado con más investigación bibliográfica o en la red y el 32,07% restante (17 alumnos) apenas habrán incluido información adicional relevante y será mínima la investigación.

En lo que se refiere a la adecuación del nivel, en el estudio de caso 2, 19 alumnos han realizado un comentario íntegramente apropiado al nivel y 14 lo han hecho bastante apropiado; la exposición de otros 10 podría ser más apropiado y otros 2 comentarios no han sido en absoluto apropiados al nivel y en el estudio de caso 1 los 8 alumnos han realizado un comentario bastante apropiado. Es decir, a nivel general, se podría indicar que 19 alumnos o el 35,84% de los alumnos han elaborado un comentario de la obra de arte Adecuado al nivel; 22 o el 41,5% han mostrado un nivel bastante apropiado, otros 10 (el 18,86%) podrían haberlo realizado más apropiado y los dos restantes o el 3,77% han mostrado un nivel nada apropiado.

Continuando con las imágenes, vamos a partir del Tipo de Información incluida, en el caso de que se haya utilizado presentación power point de apoyo a en las explicaciones, dado

que tanto en el primer estudio de caso, como en el grupo 1 del segundo estudio de caso, no se ha realizado ninguna presentación power point para apoyar la explicaciones, de ahí la inclusión de la etiqueta: Justificación de la no realización de una presentación para explicar la obra de arte por parte de los alumnos, que podríamos asociar con los Inconvenientes de la utilización de recursos tecnológicos para la explicación de la obra de arte. Las integrantes del grupo 1, del segundo estudio de caso indican haber elaborado una presentación, pero no tener el correo electrónico de su profesor para hacérsela llegar<sup>430</sup> y la principal razón dada por los alumnos del estudio de caso 1 ha sido la falta de tiempo. Otra alumna ha admitido que en varias ocasiones el profesor les anunció que podían traer lo que quisiesen, pero lo había entendido por el guión y no pensaron en ningún momento en realizar una presentación:

Justificación de la no realización de una presentación para explicar la obra de arte por parte de los alumnos. 4 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf - *“Falta de tiempo”* (265:265); *“El gran problema fue el tiempo”* (267:267); *“nos dijo muchas veces que podíamos traer lo que quisiésemos. Pero yo lo entendía en plan guiones...Tampoco habíamos pensado en hacer power point”* (268:270); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf - *“también hicimos una diapositiva con los cuadros, títulos... pero se lo pudimos mandar al profesor porque no teníamos su correo...”*(603:603)

En conclusión, 17 alumnos o el 32,07% (9 alumnos del estudio de caso 2 y 8 del estudio de caso 1) no han utilizado presentación de apoyo para sus explicaciones, aunque sí han buscado las imágenes en la red; 8 alumnos o el 15.09% habrán optado por imágenes generales de la obra y los 28 restantes, es decir, más de la mitad: el 52,83% se han servido tanto de generales y de detalles para explicar, como muestra del interés manifestado, visto también en la relación realizada entre las explicaciones, en lo que se refiere a contenido e imagen; ya que coincide con el número de alumnos que siempre han tomado como base la imagen para justificar las explicaciones: en 28 ocasiones o el 52,83%, seguidos por los 19 o el 35,84% que en ocasiones han establecido relación entre contenido-imágenes (11 en el estudio de caso 2 y 8 en el estudio de caso 1); en 5 ocasiones (9,43%), habrá alumnos del estudio de caso 2 que apenas muestren relación entre contenido e imágenes, frente al alumno (1,88%) que no utilizará en una exposición del comentario de la obra de arte, en absoluto, la imagen o presentación como base.

---

<sup>430</sup> Aunque, si hubiesen querido, podrían haber buscado el medio adecuado para llevarla a clase

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Finalmente, nombraremos en general la coherencia de la presentación por parte de cada uno de los alumnos, dentro del grupo y los diferentes comentarios. 25 alumnos o el 47.16% (todos ellos pertenecientes al estudio de caso 2) han realizado una presentación coherente y completa en su integridad, mientras que 8 de estudio de caso 1 y otros 8 del estudio de caso 2 harán un total de 16 o el 30,18% que en general serán coherentes en su presentación; en 11 ocasiones del estudio de caso 2 (el 20,75% del total), faltará coherencia y otro alumno (1,88%), al igual que en la anterior ocasión, siempre mostrará falta de coherencia.

Al considerar la organización de la presentación, vamos a partir del Nivel de claridad, continuando en el Orden en las Ideas, la Adecuación del lenguaje y la Utilización del guión en la explicación. En 26 ocasiones, los alumnos del segundo estudio de caso y por lo tanto, el 49,05% o casi la mitad del total habrán mostrado claridad total en su exposición y Orden total en sus Ideas, bien presentadas, frente a los 20 o el 37,73% (12 del estudio de caso 2 y 8 del estudio de caso 1) que habrán realizado una exposición bastante clara, así como bastante orden, repitiendo en ocasiones información o complementándose y los 7 del Estudio de Caso 2 o el 13,20% del total que no se caracterizarán por la claridad, ni seguirán unas pautas claras para comentar y por lo tanto, poco orden en las ideas. Es decir, estos dos gráficos coinciden en porcentajes y casi con toda probabilidad, habrán sido los mismos alumnos los que lo hayan realizado siguiendo el mismo modelo.

En la adecuación del lenguaje, de nuevo en 26 ocasiones o el 49,05% habrá utilizado un lenguaje adecuado en su totalidad (todos ellos, del segundo estudio de caso) , frente a las 15 ocasiones o el 28,30% en las que el lenguaje será adecuado en su mayoría (8 del primer estudio de caso y 7 del Segundo); 11 o el 20,75% (del segundo estudio de caso) utilizarán en ocasiones un lenguaje adecuado y finalmente en una ocasión, coincidiendo con las anteriores un alumno (el 1,88%) apenas utilizará lenguaje adecuado. Por último, la utilización del guión en la explicación será mínima en 25 ocasiones del estudio de caso 2 o el 47,16% del total, seguida de 22 o el 41,50% en la que el guión será utilizado como apoyo (14 en el estudio de caso 2 y 8 en el estudio de caso 1), frente a las 4 o el 7,54% que apoyarán su explicación en la lectura y los dos ocasiones restantes o el 3,77% que leerán todas informaciones.

Centrándonos en la Exposición del comentario Histórico-Artístico de la Obra de arte, vamos a seguir el esquema comentado por los alumnos en las entrevistas grupales, e incluido en el anterior comentario de la red conceptual relativa al Comentario de la obra de arte. En 6

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

ocasiones del estudio de caso 2 o el 11,32% del total la información introductoria de la obra ha sido presentada de forma completa, en lo que se refiere a los datos de la obra, al igual que la información del autor, explicando la trayectoria del mismo, frente a las 24 o el 45,28% (19 del estudio de caso 2 y 5 del estudio de caso 1) que será bastante completa, seguido de las 20 o el 37,73% ocasiones que se limitarán a enumerar (3 del primer estudio de caso y 17 del segundo) y las 3 restantes del estudio de caso 2 o el 5,66% que solamente leerán todas informaciones y no realizarán ninguna referencia al autor.

Por último, en 20 ocasiones o el 37,73% (17 del segundo estudio de caso y 3 del primero) se realizará una Breve Explicación del autor o autores y en 24 o el 45,28% se limitarán a nombrarlo (5 del primer estudio de caso y 19 de segundo). En el Contexto y Lugar, en 9 ocasiones o el 16,98% se explicará la obra espacial y temporalmente, siendo breve la referencia en el 33,96% (en 18 ocasiones: 2 del estudio de caso 1 y 14 del estudio de caso 2); se indicará el contexto sin explicar en 16 ocasiones o el 30,18% (14 del estudio de caso 2 y 2 del estudio de caso 1) y finalmente, en 10 ocasiones o el 18,86% no se indicará ni el año de realización, ni el lugar (4 del estudio de caso 1 y 6 del estudio de caso 2).

El comentario, en general, habrá sido completamente realizado en 16 ocasiones o el 30,18% del segundo estudio de caso, y bastante elaborado y completo en 26 o el 49,05%, frente a 10 o el 18,86% del estudio de caso 2 y 1 o el 1,88% del estudio de caso 1. Es decir, grosso modo, los comentarios, en su mayoría y teniendo en cuenta la intervención de los alumnos, serán asequibles, siendo el comentario formal aquel que menos dificultades ocasione, ya que en 31 ocasiones o el 58,49% se ha realizado bastante bien la lectura formal, describiendo la obra a modo general y en 10 ocasiones o el 18,86% la descripción de la obra ha sido pormenorizada (todos del estudio de caso 2), frente a 8 o el 15,09% del estudio de caso 2 que habrán realizado una mínima lectura formal y sólo comentarán aspectos formales en ocasiones y los 4 restantes o el 7,54% que apenas realizan lectura formal, siendo escasa o nula la descripción. Y centrándonos en los Materiales, técnicas... de nuevo, en 10 ocasiones o el 18,86% se explican de forma detallada la técnica, materiales..., siendo más breve en 24 ocasiones o el 45,28% (21 del estudio de caso 2 y 3 del estudio de caso 1); 10 o el 18,86% los nombrará (4 del primer estudio y 6 del segundo) y el 10,08% o en 9 ocasiones (1 del primer estudio y 8 del segundo) no realizará ninguna referencia a Técnicas, materiales...

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Siguiendo con el Contenido Funcional, en 8 ocasiones o el 15,09% del total de las intervenciones (todos del segundo estudio de caso), la descripción ha sido completa, explicando de forma justificada cada uno de los aspectos, frente a las 19 del segundo estudio de caso y 1 del estudio de caso 1, que conforma el 37,73% del total que tratarán la función o descripción funcional de forma general. El 33,96% o en 18 ocasiones (11 del estudio de caso 2 y 7 del primero) apenas han realizado referencias a la función, frente a los 7 casos o el 13,30%, todos del estudio de caso 2, que han realizado un escaso o nulo comentario de la función. Los alumnos prestarán menos atención al comentario de la función de la obra de arte, posiblemente al no valorar su importancia, aunque estos datos no coincidirán con el Comentario del Significado; explicado de forma pormenorizada en 16 ocasiones o el 30,18%, ofreciendo una buena Interpretación del Significado, superado por las 20 ocasiones o el 37,73% en las que estará bastante bien interpretado, nombrándolo aunque sin explicarlo en su integridad. En más de la mitad de las ocasiones se tratará bastante bien la interpretación del significado; en el 20,75% (8 del estudio de caso 2 y 3 del estudio de caso 1), se indicará escasamente el significado y será mínima la referencia a la interpretación en 6 ocasiones o el 11,32%.

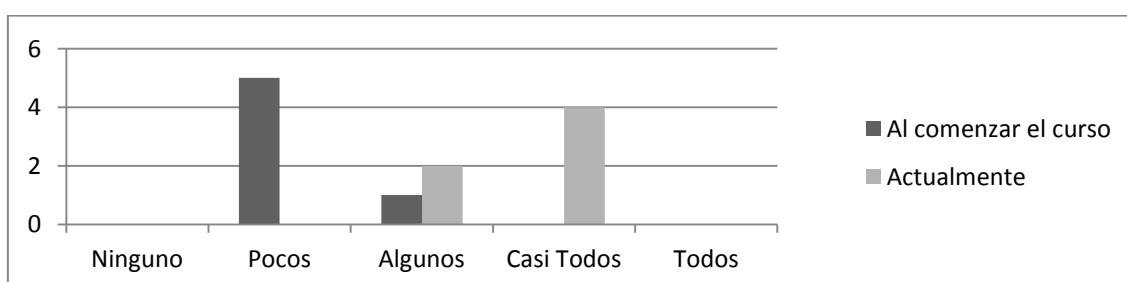
Antes de continuar con otros aspectos significativos, tendremos en consideración la Valoración de la obra de arte dada en las intervenciones por cada uno de los alumnos y en los diferentes comentarios, siendo algo que podemos contrastar con las respuestas obtenidos de las Entrevistas grupales a los alumnos, en las que admiten prestar más atención a la obra de arte, como se ha indicado con anterioridad. En 22 ocasiones o el 41,50%, los alumnos han valorado e interpretado completamente la obra de arte (en el Estudio de Caso 2) y en otro 41,50% a modo general (14 del estudio de caso 2 y 8 del Estudio de Caso 1). Es decir, casi el 83% valoran e interpretan la obra completa o generalmente, lo cual es un porcentaje muy alto. Por último, en 4 ocasiones o el 7,54% (todos del estudio de caso 2) apenas interpretan y valoran la obra y 5 o el 9,43% ni la interpretan ni la valoran. Los datos se repiten en su integridad al valorar cómo se ha desarrollado la presentación, en lo que se refiere a la Utilización de la imagen en la explicación.

Finalmente trataremos la terminología y las relaciones establecidas, algo considerado como una de las dificultades de los alumnos en Historia del Arte, tanto en los cuestionarios iniciales como por parte del docente protagonista del estudio de caso 1 y los alumnos. Teniendo en consideración las notas recogidas en la observación en el aula en los dos estudios de caso, se ha podido registrar en 19 ocasiones o el 35,84%, todas del segundo estudio de caso, como los alumnos han establecido relaciones con otras obras o contenidos explicados en clase, de forma justificada y en 23 ocasiones o el 43,39% (17 del segundo estudio de caso y 6 del primero) sin

justificarlos en su integridad, frente al 7,53% o las 4 ocasiones que ha sido escasa la relación de lo presentado con otros aspectos de la materia y las 7 o el 13,20% en las que no se establece ningún tipo de relación. Es decir, como indica el docente del Primer estudio de caso, en general, los alumnos suelen tener dificultades para establecer relaciones entre los temas, aunque, al contar con un perfil diferente de alumnos en el segundo estudio de caso, destacan la necesidad de interrelacionar aspectos de la materia y entender.

A pesar de que los alumnos reconocen la dificultad de aprender la terminología relativa a la materia, conforme va desarrollándose el curso la van manejando con mayor soltura, como se pudo constatar al observar los resultados de los cuestionarios realizados a alumnos, estableciendo una comparativa entre el conocimiento de la terminología al comenzar y curso y después y al evaluar la presentación del comentario de la obra de arte grupal realizado por parte de los alumnos ante sus compañeros. En 41 ocasiones o el 77,35% (el porcentaje más alto) los alumnos han demostrado conocer y utilizar una terminología artística específica: 34 en el estudio de caso 2 y 7 del estudio de caso 1, frente a los 5 o el 9,43% que será poco específica (1 del primer estudio de caso y 4 del segundo) y los otros 5 o el 9,43% del segundo estudio de caso que no utilizan terminología artística específica o las dos ocasiones o el 3,77% que no utilizarán terminología artística:

P 5: Cuestionarios iniciales comentados con gráficos.docx. Gráfico 5. Conocimiento de los alumnos de la terminología artística, al comenzar el curso y actualmente



Faltarán solamente por incluir las informaciones extraídas de las entrevistas relativas a cómo valoran los alumnos el aprendizaje de la obra de arte tras exponer el comentario en grupo y la valoración de la experiencia, es decir, de la exposición del comentario de la obra de arte en grupo, indicando lo que más gusta y menos gusta de la exposición del comentario de la obra de arte en grupo y teniendo en cuenta en la observación, cómo ha sido la participación, las

preguntas planteadas y si se han asegurado de dejar claras las informaciones, preguntando si había dudas.

Respecto a la valoración de la exposición grupal y partiendo de la participación, en general, los alumnos que han realizado la exposición del comentario de la obra de arte (ya que, como ya se indicó, en el primer estudio de caso, 5 de los 11 alumnos no llegaron ni a exponerlo) han mostrado bastante predisposición para participar. En 32 ocasiones o el 60,33% la participación ha sido de forma equilibrada; en 24 ocasiones en el segundo estudio de caso y en las 8 del primer estudio de caso; en 12 o el 22,64%, 2/3 de los alumnos han comentado la obra, mientras otro no interviene (todos en el estudio de caso 2); en 1 ocasión o el 1,88% la Participación ha sido completamente desequilibrada y en 8 ocasiones o el 15,09% ha habido alumnos con escasa o nula intervención para precisar o explicar aspectos.

En lo que se refiere a las respuestas a las preguntas planteadas, los resultados son menos positivos, posiblemente dado que los alumnos no tienen costumbre a enfrentarse a este tipo de situaciones y les cuesta responder a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros. En 11 ocasiones o el 20,75% (9 del estudio de caso 2 y 2 del estudio de caso 1), todos alumnos responden a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros, frente a las 4 o el 7,54% en las que 2/3 responden; en 9 ocasiones o el 16,98% , 1/3 de los alumnos contesta a las preguntas y en 29 ocasiones (6 del primer estudio de caso y 23 del segundo), lo que constituye el 54,71% no se responderá a las preguntas planteadas. Datos que se corresponderán en gran medida con asegurarse de que han quedado las explicaciones, preguntando por las dudas; en 33 ocasiones o el 62,26% los alumnos no se asegurarán de dejar claro lo expuesto, ni preguntarán si hay dudas, frente a las 8 ocasiones del segundo estudio de caso en las que 1/3 de los alumnos se asegurará de que sus compañeros han entendido lo explicado y los 12 restantes o el 22,64% (del estudio de caso 2) en el que 2/3 de los alumnos preguntarán si hay dudas.

Centrándonos en la exposición del comentario de la obra de arte por parte de los alumnos y teniendo en cuenta su opinión, se constatan respuestas muy diferentes entre los alumnos protagonistas del primer estudio de caso, a los que no les ha gustado en absoluto la experiencia, justificando la falta de base en lo que se refiere a conocimientos teóricos y la longitud del tema<sup>431</sup>, proponiendo dar alguna clase de introducción a la materia, como se ha

---

<sup>431</sup> Se refieren a la Unidad Didáctica del Renacimiento.



hecho con posterioridad en algunas de las unidades del segundo estudio de caso, aunque sean los alumnos quienes se encarguen de elaborar los comentarios de las obras de arte. Reconocen que, al no tener base, simplemente entraban en la red, copiaban y pegaban y, como mucho, modificaban algún aspecto mínimo.

No obstante, en el segundo estudio de caso, en ocasiones, tampoco contaban con base histórico-artística para la elaboración del comentario y ello no ha impedido la realización de un análisis de calidad, dado el interés manifestado y la iniciativa de los grupos para investigar en la red o a través de bibliografía. Otro inconveniente añadido es la falta de tiempo, que no será tan determinante en el segundo estudio de caso, y la necesidad de realizar el trabajo en casa y revisarlo para explicarlo en los grupos; aunque como ya se ha indicado, sólo 6 de los 11 alumnos han realizado dichas presentaciones, dado que el resto no lo habían preparado. Por último añadir la incertidumbre al no saber quién iba a exponer<sup>432</sup> (el profesor quería que cada integrante del grupo preparase todo) y los nervios, ante la falta de costumbre:

Exposición del comentario de la obra de arte en grupo. 22 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“El tema de teoría es muy largo. Otras veces, te ponías a estudiar y con lo que te había explicado en clase, lo entendías y se te quedaba, pero yo por lo menos, cuando me puse con la unidad del renacimiento, después de no haber dado teoría, me puse con los apuntes y no me sonaba nada”*(197:198); *“Estaría mejor, que antes de empezar con las presentaciones, por lo menos nos diera un par de clases, para empezar con lo básico, con lo general y luego ya hacer nosotros los comentarios de las obras de arte. Sin una base era meterte a Internet, copiar y pegar...y si acaso cambiar un poco”* //Memos: Difieren las respuestas de los alumnos del Estudio de caso 1 y del Estudio de caso 2// (200:201); *“No teníamos tiempo, así que nos hemos repartido las obras...y hacerlo en casa. Después lo revisábamos para explicarlo los grupos. Pero teníamos mucha incertidumbre, porque no sabíamos quién iba a exponer. Muchos nervios”* (209:212); *“No mucho...”*//Memos: se les pregunta si acostumbran a exponer en clase (214:214) ;P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“Me siento alagada de que me mire profesor mientras yo explico”* (546: 546); *“no estaba muy cómoda, la verdad, porque no estaba bien preparado, se pueden hacer cosas muy chulas, pero si te lo preparas, igual lo que interesa”*(549:549); *“lo hicimos el día anterior, porque no hemos tenido mucho tiempo para preparar, porque tenemos un montón de exámenes”* (550:550); *“si hubiera estado más preparado, me hubiera gustado; es que la dedicación no puede ser la misma, además es obligatorio y nos dijo que no iba para nota”*(551:551); *“y el profesor quieras que no, impone; la presión que ejerce. Hay que tener mucho cuidado con el vocabulario”*

---

<sup>432</sup> Algo indicado también por un alumno del estudio de caso 2, al decirle que podría exponer en la primera sesión, en lugar de en la segunda.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

(555:555);”intimida un montón y eso que a mí no me intimida cualquiera, porque claro, es una persona que sabe” (557:557);”yo creo que es muy buena técnica, porque por ejemplo a nosotras, las tres obras que hemos hecho ya nos las sabemos para el examen y por ejemplo es muy diferente a cómo las ha explicado al profesor, porque ya se te queda muchísimo más”(558:558);”es buena técnica porque tú ya te la sabes, sobre todo lo que has tenido que preparar y es diferente” (559: 559);”también es otra manera de hacer la clase diferente, no siempre que él dé la clase, que se hace un poco rutina y también de que los demás estén atentos y más interesados” (561:561);”porque no estamos acostumbrados a eso, porque, aunque a veces lo hacemos, en realidad tú vas a hacerlo y a ver cómo te sale, yo, a lo mejor, si lo hubiese hecho con más calma, lo hubiese hecho mejor” (562: 562); “pero sí que se aprende” (563:563);”yo creo que está muy bien, también nosotros al no entender tanto como él, pues lo explicamos de una manera, que lo podamos entender nosotros y que lo entienda también el resto, no sé, más sencillo, y los demás lo entienden mejor, que también lo dijeron, que se te quedan las cosas claras, aunque no te echen mucho rollo, no haya muchas palabras extrañas, con que lo puedan entender para hacer el comentario”(565:565);”supongo que sirve para luego en los exámenes tenerlo un poco más claro” (567:567);”te ayuda a tenerlo más claro en los exámenes para ponerte en el lugar del profesor, al tener que explicar una obra más completa y tener que responder dudas” (568:568);”ya te lo sabes mejor”(569:569);”al preparar la obra, ya te lo sabes mejor, te lo aprendes todo y ya llegas sabiéndolo para el examen” (570:570);”a mí me gusta, me parece bastante interesante intentar transmitir mi conocimiento” (571:571);”y lo de las exposiciones” (803:803) .

Las opiniones de los alumnos protagonistas del segundo estudio de caso difieren bastante en lo que se refiere a la valoración de la exposición del comentario de la obra de arte de los alumnos en grupo. Reconocen la necesidad de preparar bien el trabajo y valoran elegir temas de su interés, de cara a fomentar su motivación, en la que también influirá el hecho de valorar la propuesta de cara a la nota, a modo de incentivo, aunque, el primer grupo, reconoce haberlo realizado el día de antes, argumentando falta de tiempo ante la multitud de exámenes, ya que la Prueba de Acceso a la Universidad condicionará el curso de 2º de Bachillerato. También añaden la presión ejercida por la figura del profesor, al tener conocimientos de la materia y ser necesario prestar especial atención al vocabulario o terminología.

Tanto los alumnos entrevistados, como el docente y la investigadora, valoran positivamente el modo de mejorar conforme se iban desarrollando las exposiciones y cómo los alumnos han evolucionado al presentar la obra de arte, de ahí la etiqueta de mejora en la elaboración del comentario en grupo tras observar a los compañeros, ya que la clase se ha ido retroalimentando de lo realizado por cada uno de los grupos y ha tratado de mejorar al presentar las informaciones y realizar el comentario de la obra de arte:

## Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Mejora en la elaboración del comentario en grupo tras observar a los compañeros. 4 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – *“a ver los que lo hicieron los primeros, le pilló mucho...”* (582:582) ; *“sí, si”* (588:588); *“nosotras que también éramos las de en medio en exponer ya sabíamos los errores que habían cometido los otros y jugábamos con ventaja”* (659:659); *“jugábamos con ventaja, pero también decías, como ahora lo haga mal, va a ser peor”* (660:660) .

Se considera buena técnica (según las alumnas del grupo 3) al servir para aprender por completo a comentar las tres obras preparadas, valorando la metodología, el hecho de tener que prepararlo, la ruptura con la rutina y fomentar la atención e interés de los alumnos. Se añade como inconveniente la falta de costumbre y, a modo de autocrítica, consideran que podría ser utilizada de cara a posteriores ocasiones, porque, sin lugar a dudas, si se diese el caso en el que volviesen a realizar una exposición, la realizarían con más calma, como se ha señalado a modo de defecto. Los alumnos del grupo 4 añaden la sencillez al comentar la obra o utilizar el vocabulario de un modo más cercano; valoran positivamente ponerse en el lugar del profesor, para conocer el objeto artístico en cuestión y para practicar. Se reconoce haber aprendido en su integridad las obras de arte encomendadas al grupo, ya que, realmente se ha realizado un trabajo cooperativo.

No obstante, como se verifica en los gráficos que representan las notas tomadas de la observación en el aula, el trabajo no ha sido totalmente colaborativo en los 5 grupos y sólo podríamos indicarlo en dos de ellos: el grupo 3 y 4, ya que en los otros tres grupos, un alumno o alumna habrá llevado la responsabilidad y dirección del trabajo, ayudado por otro compañero o compañera, mientras que el tercero o tercera, habrá realizado un trabajo mínimo. Por el contrario, en el estudio de caso 1, dado que sólo han realizado las exposiciones tres parejas, el trabajo ha sido más equilibrado.

Al tener en consideración lo que más gusta de la exposición del comentario de la obra en grupo, partiremos del tema<sup>433</sup>. Se valora positivamente la iniciativa de cara a ir adquiriendo práctica y perder el “miedo escénico” , el trabajo grupal (dos alumnos) y salir de casa para realizarlo, con lo cual, la finalidad y el factor positivo, a nuestro modo de ver, de facilitar el trabajo y ahorrar tiempo, por parte de los alumnos, al poder realizar el trabajo colaborativo de la wiki, sin necesidad de encontrarse en el mismo lugar que sus compañeros, no será muy tenido en consideración y les gustará el contacto físico, aunque signifique más inversión de tiempo.

---

<sup>433</sup> En este caso, el Renacimiento.

Por otro lado, en función de las inquietudes personales y profesionales, puede ser una práctica muy atractiva. Véase por ejemplo las respuestas proporcionadas por las alumnas del grupo 3 (estudio de caso 2); quienes indican haber disfrutado mucho de la experiencia, dado que, entre sus preferencias de estudios universitarios se encuentra la docencia, de ahí su ilusión por crear una clase a su manera, dedicando tiempo en los detalles, las fotografías y en hacer un buen trabajo para obtener el reconocimiento por parte de sus compañeros. Admiten ser muy gratificante ver el resultado de su esfuerzo, la sensación al acabar (en cuatro ocasiones) y percibir la realización de un buen trabajo. Entre otros aspectos positivos de la elaboración del comentario de la obra de arte, se indica la investigación sobre el autor o el contexto histórico a modo de fuente de información:

Lo que más gusta de la exposición del comentario de la obra de arte en grupo. 13 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf -" *El tema en sí, de los más bonitos*" (222:222);" *nada, que estuvimos de charla, en su casa mientras hacíamos el trabajo*"(669: 669); " *cuando quedas y estás hablando, aunque sea más bien de otras cosas*"(672:672) ;" *el estar juntos haciendo el trabajo está muy bien*" (673:673);" *yo creo que sobre todo poder preparar una clase a tu manera, a tu gusto o sea, que puedes dedicarte todo el tiempo a hacer las pequeñas cosas, nosotras, por ejemplo decíamos, vamos a buscar muchas fotos*"(674:674);" *era como la ilusión de que estén entretenidos*" (676:676);" *es que como queremos ser todas aquí profesoras (risas) es como que es el espíritu...nos viene bien para ir perdiendo la vergüenza*" (678:678) ;" *el acabarlo y ver que ha salido bien; la sensación de ver que te has esforzado y ha salido bien; eso está bien*" (679:679) ;" *al hacer el comentario de la obra de arte, a mí me ha gustado el hecho de buscar información sobre el autor o el contexto histórico y no tanto la obra*" (680:680);" *exponerlo y acabar*" (681:681);" *la sensación de acabar*"(683:683);" *terminar de exponerlos ante todos y decir "ya está"*" (684:684).

Respecto a lo que menos gusta de la exposición del comentario de la obra de arte en grupo, tenemos más opiniones del primer estudio de caso, aunque se va a tratar de justificar y buscar posibles opciones para mejorar la experiencia. Se nombra la incertidumbre de la obra a comentar o quién va a comenzar a exponer o a explicar cada aspecto, con lo que se podría tener todo bien planificado y avisar de no realizar cambios, ya que, por ejemplo, en el Segundo estudio de caso, el primer día de las exposiciones también ocurrió lo mismo y los alumnos del grupo 2 admiten haber estado intranquilos durante toda la sesión, pensando que quizás podrían tener que realizar la exposición y no la habían terminado de revisar y se señala la dificultad de elaborar el comentario, algo que podría solucionarse si hay costumbre de realizar comentarios de obras de arte por escrito, como se ha observado en el segundo estudio de caso y como indican haber realizado en alguna ocasión puntual los alumnos del primer estudio de caso.

Igualmente, se manifiesta necesario impartir ciertas nociones teóricas a los alumnos con anterioridad a que elaboren y expongan el comentario, para que cuenten con una base sólida en lo que se refiere al ambiente histórico-artístico, así como la terminología necesaria, y tratar de relajar el ambiente, para que los alumnos disfruten de la experiencia. Otro posible inconveniente, son los problemas técnicos, como le ocurrió al grupo 2 y los nervios que ello conlleva, además de los iniciales, ya que la mayoría de los alumnos reconoce que el comienzo de la exposición, es el momento más difícil o los nervios ante el pensamiento de quedarse en blanco y finalmente, una de las alumnas ha apuntado también la falta de costumbre para calcular los tiempos de exposición, algo fácilmente subsanable con práctica:

Lo que menos gusta de la exposición del comentario de la obra de arte en grupo. 9 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – *“La incertidumbre de no saber quién va a exponer, qué obra te va a tocar...; lo vas a hacer peor. Lo bueno sería que nos salga natural el comentario...Pero es complicado siempre”* (224:225); *“Antes, cuando nos explicaba las cosas, como hacíamos el comentario por escrito, ya sabíamos un poco a modo general de qué hablar y si lo hubiésemos hecho con una base teórica para hacer los comentarios”* (226:226); *“No sabíamos teoría”* (227:227); P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf – *“lo peor es que da mucha presión”* (687:687); *“Que se atascara el ordenador”*(690:690) ; *“los nervios”*(693:693) ; *“en realidad vas corriendo mucho, porque como no estás acostumbrada no sabes tampoco calcular”* (697:697); *“el principio de la exposición es el momento que más nervioso estás, luego ya a mitad no, ya ha pasado un poco”*(701:701); *“ los nervios que tienes de si te quedas en blanco”* (703:703)

Es decir, se van a plantear las opiniones y posibles justificaciones acerca de cómo se ha producido el aprendizaje o comprensión de la obra de arte tras exponer el comentario en grupo. Reiteramos las diferencias en las respuestas del primer y segundo estudio de caso, como muestra de la realidad en la que se puede insertar nuestro trabajo, sirviendo para ser cautos igualmente en nuestras afirmaciones y generalizaciones. En el estudio de caso 1, los alumnos prefieren seguir las explicaciones del docente, al desconocer la teoría y no preocuparse por documentarse y dudar al transmitir las informaciones, posiblemente por falta de trabajo y seguridad en sí mismos.

Por el contrario, en el segundo estudio de caso se valora especialmente el trabajo personal realizado por cada grupo de cara a su aprendizaje e indican explicar de forma más sencilla las informaciones, con un vocabulario más accesible, adecuándose a su nivel, al tener conocimientos similares, ya que reconocen, en ocasiones, preguntar a algún compañero en lugar de al profesor, si tienen alguna duda o no entienden algo y, por último, estar atentos durante la

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

explicación de sus compañeros, al considerar que merecen su respeto y atención (algo verificado en la observación de las diferentes sesiones), pero no apreciar tanto los conocimientos transmitidos por los otros grupos, de cara a facilitar su aprendizaje:

Aprendizaje de la obra de arte tras exponer el comentario en grupo. 35 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de caso 1. rtf – “No, porque no sabíamos la teoría” (231:231); “dudan al exponerlo y transmitirlo” (235:235);” No, en absoluto, yo prefiero que explique el profesor. Es más claro”//Memo: Difieren las respuestas de los alumnos del Estudio de caso 1 y del Estudio de caso 2 (237:237); P 3: Entrevista grupal. Estudio de caso 2.rtf – “por ejemplo a nosotras, las tres obras que hemos hecho ya nos las sabemos para el examen” (558:558); ”es buena técnica porque tú ya te la sabes, sobre todo lo que has tenido que preparar y es diferente” (559: 559);”pero sí que se aprende” (563:563);”yo creo que está muy bien, también nosotros al no entender tanto como él, pues lo explicamos de una manera, que lo podamos entender nosotros y que lo entienda también el resto, no sé, más sencillo, y los demás lo entienden mejor, que también lo dijeron, que se te quedan las cosas claras, aunque no te echen mucho rollo, no haya muchas palabras extrañas, con que lo puedan entender para hacer el comentario” (565:565) ;” supongo que sirve para luego en los exámenes tenerlo un poco más claro” (567:567);” ya te lo sabes mejor” (569:569) ;” a mí me gusta, me parece interesante intentar trasmitir mi conocimiento” (571:571) ;” al preparar la obra, ya te lo sabes mejor, te lo aprendes todo y ya llegas sabiéndolo para el examen” (570:570) ;”te ayuda a tenerlo más claro en los exámenes para ponerte en el lugar del profesor, al tener que explicar una obra más completa y tener que responder dudas” (568:568);” por lo menos lo que hemos hecho nosotras ya casi nos lo sabemos” (708: 708);” por lo menos las obras que hemos preparado nosotras, sí” (710:710);“ya nos sonará” (712:712); “ya sabremos lo que es importante” (713:713) ;“ la que has preparado sí que puede servir, pero si es otra distinta, ya no sé...”(714:714);“te puede servir las que has estudiado y yo creo que también las que han hecho los compañeros, porque estabas esperando a ver si hacía una gracia o algo así...y desde luego, las que te has preparado tú” (716:716) “las que te has preparado tú, porque las que has escuchado se te queda menos” (717:717);“yo creo que más” (722: 722); “Si” (720:720) ;“no”//Memo: Se les pregunta si están más atentos mientras sus compañeros exponen (721:721);“sí, porque se merecen la atención y respeto, y me parece un poco falta de respeto estar hablando, pero sí que estuve atenta, porque me gusta ver cómo lo hacen los demás...”(723:723); “de los compañeros igual sí que se aprende más” (728:728);“al profesor lo tienes muy visto y lo nuevo siempre llama más, siempre atrae” (729: 729);“si pero es diferente, los compañeros lo explican como si fuésemos nosotros, lo explican diferente de cómo lo explica el profesor”//Memo:Se les pregunta si están más atentos mientras sus compañeros exponen (731:731)“depende del trabajo que hagan no lo vas a ver igual...pero se te queda mucho”(732: 732);“porque es lo típico de si no has entendido algo, vas a alguien y le dices en plan, explícame esto y siempre te lo dice más claro y dices, ah, pues es esto...” (733:733); “es diferente, a ver que también depende del trabajo que hagan no lo vas a ver igual que si te lo explica él, que al fin y al cabo es el profesor “;(734:734)“sí, claro, se te quedan muchas cosas” (735:735);“a mí me parece que está muy bien” (737:737);”hombre se atiende, se

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*atiende; a lo mejor se aprende un poco más de los compañeros que del profesor, porque es algo nuevo y es más divertido pero tampoco hay mucha diferencia//Memo: Se les pregunta si están más atentos mientras sus compañeros exponen” (738:738); “sí que se atiende pero se aprende mejor del profesor, porque lo explique mejor que cualquiera de nosotros”(739:739); “se atiende, porque estas esperando que haga algo, alguna gracia... pero se aprende mejor con el profesor” (741:741);” mejor con el profesor” (742:742).*

Es decir, reconocen atender y ser capaces de realizar los comentarios de las obras de arte preparados por cada grupo para exponer ante sus compañeros, sin más preparación, al haber adquirido y practicado el procedimiento con anterioridad, pero, en general<sup>434</sup>, aprenden más del profesor, como es lógico, deseable y normal, ya que, no se pretende sustituir la figura del profesor, si no cambiar su rol, en ocasiones puntuales y que se convierta en guía durante la adquisición de ciertos aprendizajes, en lugar de mero transmisor de conocimientos, ya que el problema puede ser, que si los alumnos no realizan un buen trabajo, los aprendizajes transmitidos serán de menor calidad y se perjudique al grupo en general ( como indicó el primer docente y ha reconocido un alumno del estudio de caso 2). Se valora muy positivamente la ruptura de la rutina o la monotonía al realizar un trabajo diferente y útil y la atracción que supone la novedad, con lo cual, se podría deducir que puede ser una práctica introducida en ocasiones, sin convertirse en la tónica general para la enseñanza-aprendizaje de la materia.

En conclusión, la valoración de la experiencia de la exposición del comentario de la obra de arte en grupo diferirá en gran medida si tenemos en consideración a los protagonistas del primer estudio de caso y a los del segundo, mostrando dos puntos de vista diferentes; muy útiles de cara a obtener conclusiones generales en nuestra investigación, dado que el ambiente y actitud general del grupo, como es lógico, repercutirá en el modo de impartir las sesiones y de las relaciones establecidas entre el docente y los alumnos. Los alumnos del primer estudio de caso<sup>435</sup> no han valorado en demasía la experiencia justificándose en la falta de base. Reconocen sentirse atraídos por el tema del Renacimiento, pero no por la experiencia.

Por el contrario, los alumnos del segundo estudio de caso se han mostrado bastante participativos y su valoración de la propuesta, en general ha sido positiva<sup>436</sup>. El clima general del aula y el modo de involucrarse progresivamente en el proceso por parte de los alumnos, a nuestro modo de ver, ha garantizado la correcta realización de la experiencia y la mejora en el

---

<sup>434</sup> En tres ocasiones no se es contundente y se cuestiona; indicando que puede que se aprenda más de los compañeros, al explicarlo de forma diferente.

<sup>435</sup> Sólo reflejamos las respuestas de los seis alumnos que han expuesto el comentario de la obra de arte, ya que los otros cinco alumnos no han respondido a ninguna preguntas de la Entrevista grupal.

<sup>436</sup> Incluso el docente ha valorado la exposición de una alumna que por timidez, no había hablado antes.

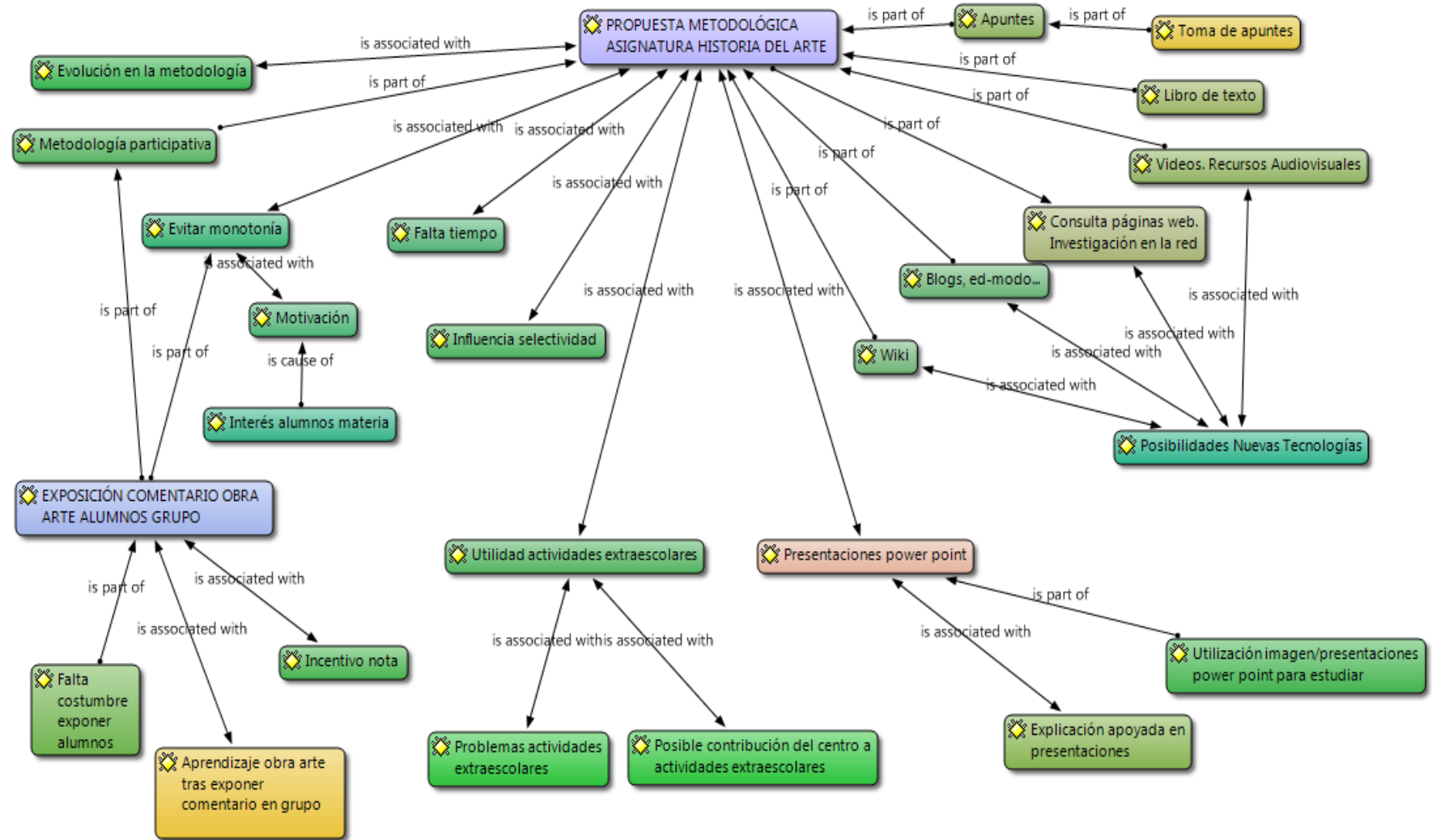
#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

desarrollo de la misma. Se valora la técnica y su utilidad, especialmente al aprender en profundidad cada grupo sus obras, pero repiten en diversas ocasiones merecer un incentivo en la nota por el trabajo realizado, ya que tienen muchos exámenes y poco tiempo y todos alumnos reconocen sentirse mejor tras haber realizado la exposición que al principio, especialmente al escuchar el reconocimiento de su trabajo por parte de sus compañeros y profesor, lo cual les ha resultado gratificante en gran medida, aunque reconocen faltarles práctica para hablar en público y en una ocasión, un alumno indica preferir trabajar a modo individual:

Exposición del comentario de la obra de arte en grupo. 16 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de Caso 1. rtf – *“No; Porque no teníamos base; Como tema, de los más bonitos, pero la experiencia en sí...no mucho; A mí nada; Es una forma diferente, pero a mí no me ha gustado”* (216:220); P 3: Entrevista grupal alumnos. Estudio de Caso 2.rtf – *“por ejemplo a nosotras, las tres obras que hemos hecho ya nos las sabemos para el examen”* (558:558); *“es buena técnica porque tú ya te la sabes, sobre todo lo que has tenido que preparar y es diferente”*(559:559) ; *”si hubiera contado para nota lo hubiéramos hecho mejor”* (640: 640); *” claro, hay que hacerlo obligatoriamente, pero luego no cuenta...”*(642:642) ; *“encima con todos los exámenes que hay, no vas a perder toda una tarde”* (644:644) ; *”sí que me ha gustado”* (649:649) ; *”sí después de...sí”* (651:651); *”antes no, pero luego si y también las opiniones que nos dieron los compañeros pues hacen que te sientan mejor, jolín, porque yo estaba muy nerviosa y no sabía si estaba bien o mal y que los compañeros te digan que está bien pues te sientes bien contigo misma y dices, mira qué bien, he realizado bien mi trabajo porque tenía, por decirlo de alguna manera, miedo a cómo saliera y ha salido bien, así que tú misma te sientes bien contigo”* (658:658) ; *” hombre gustar, gustar; más bien me ha resultado útil”*(662:662) ; *”habría sido mejor si hubiéramos podido elegir las obras, es decir, no hacer las que hubiésemos hecho ya, para no tener las respuestas, pero poder elegir”* (663: 663); *”es que eso de hablar delante de la gente...”*(664:664) ; *”te has aprendido ya tu obra y eso está bien, pero no me gusta hablar delante de la gente”*(665:665); *” a mi prepararla no me apasiona, pero exponerla, me gusta”* (666:666) ; *”sí que me gusta, pero prefiero más el trabajo individual, donde sé que todo depende de mí, conocer mis posibilidades”* (667:667); *”a mí me parece que está muy bien”*(737:737).



**Ilustración 60. Red conceptual 6. Propuesta metodológica para la historia del arte**



#### 4.7.6 PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE

En último lugar, teniendo en consideración las informaciones proporcionadas por los protagonistas de nuestros dos estudios de caso: docentes y alumnos, nos disponemos a plantear una propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia del Arte con la finalidad de poder llevarla a la práctica en alguna ocasión, esperemos, no muy lejana y partiendo de la evolución acontecida en los últimos años en la metodología para la enseñanza de la misma, dado que, aunque existan excepciones, cada vez son más los docentes que han desterrado la tradicional aprendizaje exclusivamente memorístico, no recordado a largo plazo, y la metodología en la que se limitan en leer las informaciones sin tener en consideración a los alumnos, abogando por una metodología participativa, tan valorada por los protagonistas del segundo estudio de caso , con la finalidad de evitar la monotonía; algo demandado por los alumnos, asociada con su motivación, que causará el interés de estos alumnos hacia la materia:

Aprendizaje memorístico. 3 quotations for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de Caso 1. rtf – *“potencia un aprendizaje memorístico que no suele ser recordado a largo plazo”* (33:33); *“los alumnos tienden a estudiar de la forma que consideran más sencilla, es decir, memorísticamente”* (38:38) ; *“el problema es que estudian de memoria”* (46:46).

Evitar la monotonía. 3 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf - *“un día, vamos a comentar cosas y otro día vamos a mirar curiosidades”*(806:806) ; *“un día dar las hojas antes y otro día darlas después”*(808:808); *“romper un poco con la rutina”* (809:809)

Los alumnos han otorgado bastante importancia a la motivación, justificando que cuanto más motivación se tiene, más se aprende y se involucran en el aprendizaje y valorando que no es lo mismo tomar los apuntes para estudiar los comentarios de las obras de arte que elaborando el comentario de forma colaborativa y exponiéndolo con posterioridad ante sus compañeros. Consideran fundamental el interés personal y el docente del primer estudio de caso añade como determinante en su motivación el itinerario de estudios elegido, adelantando ya cómo prefieren asistir a la explicación por parte del docente como tradicionalmente. Por el contrario, los alumnos del segundo estudio de caso suelen tener bastante interés (algo constatado en las entrevistas y en la observación en el aula) y responder bien a los trabajos

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

realizados en clase; de ahí su buena reacción prevista por el segundo docente, ante la propuesta y los trabajos realizados:

Motivación. 7 quotations for 1 code; P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf – *“pues aprender más cuando tienes más motivación para prepararte algo; nosotras, por ejemplo hemos aprendido un montón al hacer la presentación y nos cuesta mucho cuando tenemos que coger el taco de hojas”* (850:850); P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de Caso 1. rtf – *“interés personal”* (55:55); *“La motivación entre ellos difiere, en función del itinerario de cada uno”* (68:68); *“Parece que no están muy motivados, yo creo que mayoritariamente dirán que prefieren que el profesor explique”* (148:148); P 7: Entrevista informal al profesor.doc – *“suelen tener bastante interés; es un grupo bastante majo”* (22:22); *“Suelen responder bastante bien a los trabajos que les mando, así que espero que lo hagan igualmente con esto”*(36:36).

En consecuencia, también con la finalidad de evitar la monotonía, se plantea la realización de Exposiciones del comentario de la obra de arte por parte de los alumnos en grupo, aunque no como única estrategia metodológica, si no combinándola con otros recursos y planteamientos. A pesar de las opiniones negativas por parte de los protagonistas de los estudiantes del primer estudio de caso, vamos a proponer la realización de exposiciones grupales por los alumnos, una vez impartidas ciertas nociones en relación al contexto histórico artístico, como han sugerido estos alumnos y una vez han adquirido el procedimiento del comentario de la obra de arte, es decir, tras realizar diferentes análisis de obras de arte, a modo individual, para que todos alumnos sean capaces de conocer los rasgos característicos de una obra de arte.

Se dejará abierta la información a proporcionarles, dado que, quizás tenga razón el docente protagonista del primer estudio de caso y cuanto más se les facilita la tarea, menos se esfuerzan. Resulta más interesante fomentar su curiosidad e inducirles a investigar en la red o mediante la consulta de bibliografía, aunque sean conocedores de la posibilidad de contar con la supervisión del profesor e incluso de una tutorización dirigida y grupal, si es necesaria; siempre con la finalidad de que no se limiten a copiar y pegar sin valorar las informaciones encontradas o conformándose con la primera:

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Exposición del comentario de la obra de arte por los alumnos en grupo. 22 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de Caso 1. rtf - *El tema de teoría es muy largo...Otras veces, te ponías a estudiar y con lo que te había explicado en clase, lo entendías y se te quedaba, pero yo por lo menos, cuando me puse con la unidad del renacimiento, después de no haber dado teoría, me puse con los apuntes y no me sonaba nada* (197:198); *“Estaría mejor, que antes de empezar con las presentaciones, por lo menos nos diera un par de clases, para empezar con lo básico, con lo general y luego ya hacer nosotros los comentarios de las obras de arte. Sin una base...era meterte a Internet, copiar y pegar...y si acaso cambiar un poco” //Memos: Difieren las respuestas de los alumnos del Estudio de Caso 1 y del Estudio de Caso 2 (200:201); “No teníamos tiempo, así que nos hemos repartido las obras...y hacerlo en casa. Después lo revisábamos para explicarlo los grupos. Pero teníamos mucha incertidumbre, porque no sabíamos quién iba a exponer. Muchos nervios” (209:212); “No mucho...”//Memos: Se les pregunta si acostumbran a exponer en clase (214:214); P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf – *“Me siento alagada de que me mire profesor mientras yo explico” (546: 546); “no estaba muy cómoda, la verdad , porque no estaba bien preparado, se pueden hacer cosas muy chulas, pero si te lo preparas, igual lo que interesa”(549:549); “lo hicimos el día anterior... porque no hemos tenido mucho tiempo para preparar, porque tenemos un montón de exámenes” (550:550); “si hubiera estado más preparado, me hubiera gustado...es que la dedicación no puede ser la misma... además es obligatorio y nos dijo que no iba para nota” (551:551) ; “y el profesor quieras que no, impone; la presión que ejerce... Hay que tener mucho cuidado con el vocabulario” (555:555); “intimida un montón y eso que a mí no me intimida cualquiera, porque claro, es una persona que sabe” (557: 557); “ yo creo que es muy buena técnica, porque por ejemplo a nosotras, las tres obras que hemos hecho ya nos las sabemos para el examen y por ejemplo es muy diferente a cómo las ha explicado al profesor, porque ya se te queda muchísimo más” (558:558); “es buena técnica porque tú ya te la sabes, sobre todo lo que has tenido que preparar y es diferente” (559:559) ; “también es otra manera de hacer la clase diferente, no siempre que él dé la clase, que se hace un poco rutina y también de que los demás estén atentos y más interesados”(561:561) ; “porque no estamos acostumbrados a eso, porque, aunque a veces hacemos eso de exponer, en realidad tú vas a hacerlo y a ver cómo te sale, yo, a lo mejor, si lo hubiese hecho con más calma, lo hubiese hecho mejor” (562:562); “pero sí que se aprende” (563:563) ; “yo creo que está muy bien, también nosotros al no entender tanto como él, pues lo explicamos de una manera, que lo podamos entender nosotros y que lo entienda también el resto, no sé, más sencillo, y los demás lo entienden mejor, que también lo dijeron, que se te quedan las cosas claras, aunque no te echen mucho rollo, no haya muchas palabras extrañas, con que lo puedan entender para hacer el comentario”(565: 565); “supongo que sirve para luego en los exámenes tenerlo un poco más claro” (567:567); “te ayuda a tenerlo más claro en los exámenes para ponerte en el lugar del profesor, al tener que explicar una obra más completa y tener que responder dudas” (568:568); “ya te lo sabes mejor”(569:569); “al preparar la obra, ya te lo sabes mejor, te lo aprendes todo y ya llegas sabiéndolo para el examen” (570:570) ; “a mí me gusta, me parece bastante interesante intentar transmitir mi conocimiento” (571:571).**

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

En segundo lugar, para evitar el problema de la falta de tiempo y tratando de fomentar el trabajo en grupo en su integridad, se propone programar desde el principio de curso las fechas y sesiones en las cuales se va a llevar a la práctica la propuesta, siendo conocedores de las posibles pequeñas modificaciones que se podrían llevar a cabo, en función de necesidades concretas. La finalidad es reducir la incertidumbre indicada y los nervios, en la medida de lo posible, dada la Falta de costumbre de exponer por parte de los alumnos, repetida en las cuestiones planteadas a los alumnos, ya que sólo en una ocasión se reconoce que, a pesar de que cada vez se expone más, todavía no están acostumbrados y de ahí, a nuestro modo de ver, que los nervios sean prácticamente inevitables. No obstante, resulta fundamental transmitir a los alumnos la necesidad de preparar bien el trabajo para reducir la inseguridad y tratándose de favorecer el interés, con lo cual, se podría dejar a cada alumno que elija una de las obras de arte, en función de sus inquietudes personales y especialmente, no dejar el trabajo para el último día; error repetido por varios de los grupos<sup>437</sup> y resulta recomendable recompensar el esfuerzo invertido y el trabajo realizado con reconocimiento mediante un Incentivo en la nota:

Falta de costumbre de exponer por parte de los alumnos. 13 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de Caso 1. rtf – Sí (255:255); P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf – *“no estamos acostumbrados a eso, porque, aunque a veces hacemos eso de exponer”* (562:562) ; *“No”*(618:618) ; *“al principio se pasan nervios, pero luego ya no; en casa mas, por la autoestima”*(621:621); *“ sí, yo nervios muchos”*(623:623); *“ sí que estamos acostumbradas, pero nos cuesta mucho”*(625:625); *“si ves un profesor que te asiente mucho, que te dice “muy bien, muy bien” pues te anima a decir venga que no lo estoy haciendo mal, porque muchas veces te pone unas caras que no sabes si lo estoy haciendo fatal u horrible, es algo muy importante y también influye si la gente está atenta y participa, pero también depende de la clase, qué va a pensar él, si no le va a gustar como lo hago...”* (626:626); *“no, no solemos exponer”*(631:631); *“más o menos; lo hacemos mucho, pero aún nos cuesta un poco”*(632:632); *“a mí me gustaría exponer más”* (633:633); *“yo me pongo muy nerviosa”* (635:635); *“sí, yo paso los nervios por dentro; además, como está el profesor detrás, impone”*(636:636) ; *“ es que eso de hablar delante de la gente no...”* (664:664)

Dado el aprendizaje y comprensión de la obra de arte, reconocido por los alumnos del estudio de caso 2, tras exponer el comentario en grupo, valoramos la propuesta positivamente, en lo que a rentabilidad del tiempo invertido se refiere, la ruptura con la monotonía, y la atención e interés potenciado por parte de los compañeros. Los alumnos reconocen conocer las

---

<sup>437</sup> Los 3 grupos del primer estudio de caso y otros 2 del segundo estudio de caso.

pautas para comentar la obra de arte y especialmente, ser capaces de analizar las obras de arte tratadas por su grupo, al haber realizado el comentario en su mayoría<sup>438</sup> de forma colaborativa.

Al adquirir la costumbre de exponer, pueden ir aprendiendo de sus compañeros y de sus intervenciones, ya que también se han reconocido errores que no se repetirían con posterioridad e indican exponer de un modo más cercano a sus compañeros<sup>439</sup>. Sin embargo, teniendo en cuenta la Falta de tiempo disponible en 2º de Bachillerato y la Influencia de la selectividad, trataremos de ser realistas y no exigirles en exceso la realización de comentarios de obra de arte en grupo. Nuestra finalidad es que aprendan el procedimiento del comentario de la obra de arte, a trabajar en grupo y a exponer de forma ordenada las informaciones ante sus compañeros, de cara a prepararlos para su posterior etapa educativa y para el mundo profesional, en el que es necesario trabajar con otros compañeros y la exposición ante el público y la utilización de recursos tecnológicos una constante.

A continuación, valoramos en gran medida la utilidad de las actividades extraescolares, aunque la accesibilidad diferirá en función del lugar en el que se encuentre el centro de enseñanza e igualmente, hay problemas en relación a las actividades extraescolares vinculados con los problemas organizativos o económicos, de ahí que en ocasiones y especialmente con anterioridad a la coyuntura económica actual, la posible contribución del centro a las actividades extraescolares y que los centros contribuyesen, en la medida de lo posible, en la financiación de las salidas extraescolares. Los alumnos justifican la utilidad de las actividades extraescolares para facilitar la comprensión de la obra de arte, así como la utilidad e incluso en este caso, en el que el centro está ubicado en la capital de provincia y dadas las posibilidades histórico-artísticas existentes, se propone la realización de visitas dirigidas por el docente, ya que, en un caso se indica que no es lo mismo ir acompañado de una persona conocedora y que te puede explicar. Del mismo modo, los dos docentes valoran la utilidad de las salidas extraescolares y cómo se fomenta el interés de los alumnos hacia la materia:

Utilidad de las actividades extraescolares. 8 quotations for 1 code;P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf - *“yo creo que a mí me sirvió bastante y aprendí mucho, porque es diferente ver la obra en vivo que en las fotocopias, porque están en blanco y negro y al verlas, cambia”* (541:541); *“a mí me gusto mucho, más que nada por ver y conocer da igual entender o ya está, pero si lo has visto, lo puedes apreciar o recordar”* (542:542); *“pues yo, intentaría hacer más cosas, porque en Zaragoza hay un montón de cosas para ver, por ejemplo, ir al Pilar, que en dos horas hemos ido y*

---

<sup>438</sup> Se han comentado ya los diferentes casos.

<sup>439</sup> Aunque se ha constatado la correcta utilización de la terminología.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

*vuelto o hacer la hora a la una o a las dos, de dos a cuatro y comer por ahí y así fomentas el grupo, estás con la gente, haces algo diferente y si encima aprendes el Pilar...” (783:783); “yo también haría visitas a museos fuera del horario de clase, en plan de dos a cuatro, por ejemplo, a la Aljaferia” (794:794); “yo también haría visitas a museos fuera del horario de clase, en plan de dos a cuatro, por ejemplo, a la Aljaferia”; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de Caso 1.rtf - “Yo creo que pueden ser muy útiles” (49:49); P 7: Entrevista informal al profesor. Estudio de Caso 2.- doc “es una forma más interesante de acercarse al arte, porque no es lo mismo ver las obras en clase, con incluso a veces los colores modificados en las imágenes o desde luego los edificios, que verlos “in situ”. La concepción cambia completamente. Por supuesto que les facilita la comprensión de la materia” (15:15); “Yo creo que pueden ser muy útiles” (13:13).*

Problemas en relación con las actividades extraescolares. 1 quotation(s) for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor.rtf – *“problema, como siempre es el dinero y los problemas de organización” (49:49).*

Posible contribución del centro a las actividades extraescolares. 1 quotation for 1 code; P 4: Entrevista informal al profesor. Estudio de Caso 1. rtf – *“ En otras ocasiones, el centro facilitaba algo de presupuesto” (50:50).*

Siguiendo en la misma línea, nos disponemos a plantear algunos recursos interesantes para apoyar nuestra propuesta metodológica de la asignatura de Historia del Arte, partiendo de las presentaciones multimedia y en concreto, teniendo en consideración las opiniones de los protagonistas de nuestros dos estudios de caso, las presentaciones power point, al ser el programa más comúnmente utilizado. Se propone la explicación de la materia apoyada en presentaciones y, según los gustos personales de los alumnos, la utilización de las presentaciones para estudiar; aunque la mayoría han reconocido preferir los “apuntes” en formato papel, en lugar de en formato digital. A pesar de considerar una opción con bastante aceptación, la posibilidad de facilitarles los apuntes a los alumnos, siguiendo las afirmaciones de nuestro docente protagonista del primer estudio de caso de “Cuanto más se les facilita la tarea a los alumnos, menos se esfuerzan” y algunas sugerencias de alumnos del Segundo estudio de caso, se propone alternar la toma de apuntes con la entrega de las informaciones elaboradas por parte del profesor, para romper con la rutina y fomentar la autonomía por parte de los alumnos. Por otro lado, se podrá contar también con un libro de texto de apoyo o referencia, a pesar de que no terminan de adaptarse a las exigencias específicas de la Prueba de Acceso a la Universidad.

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

En último lugar, se van a nombrar los recursos tecnológicos a utilizar, ya que, a nuestro modo de ver, se deberían de tener muy en consideración, las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías. Partiremos de algunas herramientas para compartir materiales con los alumnos y apoyar la práctica docente mediante presentaciones, apuntes, recomendaciones, acceso a enlaces interesantes...como wikis, blogs u otras plataformas, “tipo Ed-modo” y se plantea la posibilidad de ampliar las informaciones transmitidas potenciando la Investigación en la red y la consulta en páginas web como medio para fomentar la motivación de los alumnos en temas de su interés. Por último, valoramos profundamente las posibilidades ofrecidas por los vídeos y/o recursos audiovisuales, dado que muestran una perspectiva diferente y más completa de los contenidos vistos en clase, de forma didáctica y cercana a los alumnos, siempre y cuando sean adecuadamente seleccionados, en función de las necesidades específicas; pudiendo no reducirse exclusivamente al horario lectivo. Se podrá plantear la posibilidad de visionarlos a modo voluntario, sirviéndonos de las posibilidades on-line.

En resumen, siguiendo las sugerencias proporcionadas por nuestros protagonistas de los dos estudios de caso, nos disponemos a plantear ciertos aspectos o sugerencias de cara a definir una propuesta metodológica para la asignatura de Historia del Arte, ya que, no sólo hay que preguntar al profesorado sobre sus clases, sino también recoger la opinión del alumnado sobre la enseñanza que reciben, visión sobre la que existen escasos estudios (Merchán, 2007; Martínez, Miralles y Navarro, 2009). Conscientes de las limitaciones impuestas por el curso escolar en el que se incluye la propuesta y especialmente por la Prueba de Acceso a la Universidad, los alumnos se decantan por alternar distintos recursos y metodologías para la enseñanza de la materia. Se recomienda explicar con más sosiego y los alumnos del primer estudio de caso se decantan por tener una única fuente de estudios y no tantas alternativas: libro de texto, apuntes, internet...aunque en esta opinión no habrá unanimidad.

Se valoran las presentaciones power point para la explicaciones (tres alumnos) y para revisarlos en casa (un alumno) y prefieren que sea el docente quien les proporcione y explique los temas. Un alumno es muy crítico con la utilización de recursos tecnológicos, ya que considera que *“la tecnología empeora, por el tiempo invertido que supone”*, sin embargo, en otras ocasiones se valora la wiki (en tres ocasiones), siempre y cuando esté acompañada de explicación, con lo cual se deduce que valoran las posibilidades ofrecidas, en cuanto al acceso a los apuntes y presentaciones o la imagen para el aprendizaje de la obra de arte y quizás el trabajo colaborativo, en ocasiones puntuales, pero siempre unido a la explicación por parte del docente; es decir, alternando métodos.



#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Se valoran las actividades extraescolares (seis alumnos) como principal fuente de acercamiento al arte: visitar museos, monumentos o exposiciones, y para fomentar el espíritu de grupo y las buenas relaciones entre los componentes, teniendo repercusión en el clima de la clase y favoreciendo la participación de los alumnos mediante clases más interactivas (dos alumnos). Es interesante fomentar la interdisciplinariedad entre materias y aprovechar los recursos disponibles en Internet o los videos. Se valora la visualidad de la imagen en las clases y se reitera la necesidad de no establecer rutinas fijas (tres alumnos) y tratar de romper con la monotonía o fomentar el interés de los alumnos tratando curiosidades. Finalmente, se aporta la utilidad de la elaboración de presentaciones power point por parte de los alumnos y su exposición, mediante el comentario de obras de arte en clase:

Propuesta metodológica para la asignatura de Historia del Arte. 26 quotations for 1 code; P 2: Entrevista grupal alumnos. Estudio de Caso 1.rtf - *Hablando con más calma...* (273:273); "Power point. Con una sola fuente para estudiar. No tantas alternativas...libro, apuntes, Internet...no sabes qué elegir" (275:276); "tener los power point para revisarlos en casa estaría bien"(281:282); "Si explica el profesor y luego sólo hay que darle un repaso, porque se te queda lo básico"(285:285); "Que nos dé los temas"(290:290); *Dejarse del rollo tecnológico, la tecnología empeora, entre que se me cae el ordenador y tardo dos horas en descargarme las páginas...* (293: 293); "A mí me parece bien que nos dé los apuntes en la wiki... las imágenes y nos diga lo que puede salir. Además historia del arte, que es una asignatura más práctica, si tenemos imágenes, mejor. Nos aclaramos más" (294: 295); "la wiki está bien, pero si también explica" (299:299); "Los recursos están bien, pero con teoría para complementar"(301:301); P 3: Entrevista grupal. Estudio de Caso 2.rtf - "Haciendo excursiones" (782:782); "yo, intentaría hacer más cosas, porque en Zaragoza hay un montón de cosas para ver, por ejemplo, ir al Pilar, que en dos horas hemos ido y vuelto o hacer la hora a la una o a las dos, de dos a cuatro y comer por ahí y así fomentas el grupo, estás con la gente, haces algo diferente y si encima aprendes el Pilar..."(783:783); "pero en plan no te vas a pegar todas tardes de excursión" (785:785); "yo haría también todo más interactivo; participativo" (786:786); "con power point"(787: 787); "power point y participativo...cada día haría una cosas distinta y no haría tanto en plan me centro en mi asignatura y ya está; por ejemplo, pues ver un video, hoy en día, puedes hacer muchas cosas" (788: 788); "lo malo es el curso, que no hay tiempo" (789:789); "el libro sobra en esta asignatura" (791:791) ; "yo también haría visitas a museos fuera del horario de clase, en plan de dos a cuatro, por ejemplo, a la Aljafería" (794:794) ; "a mí las clases me gustan visuales"(800:800); "y lo de las exposiciones" (803: 803) ; "y mirar mucho en internet y no hacerlo con mucha rutina para que no se cansen" (804:804); "un día, vamos a comentar cosas y otro vamos a mirar curiosidades, que a veces también lo hace... en plan, mira han hecho esto y lo miramos" (806:806); " un día dar las hojas antes y otro día darlas después" (808:808); " romper un poco con la rutina"(809:809); " ahora que he visto como las da él, pues algo

*parecido; están bien”(813:813); ”si yo creo que del mismo estilo y luego hacer presentaciones o pedir a los alumnos que hagan presentaciones o que comenten obras, me parece muy útil”(817:817) .*

#### **4.8 CUESTIONARIOS A PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES (GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE). VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES**

En último lugar, nos disponemos a comentar los resultados de los cuestionarios realizados a nivel nacional y en formato electrónico a profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte que imparta o haya impartido docencia en 2º de Bachillerato en los últimos cinco cursos escolares, no sin antes justificar el porqué de haber ampliado la recepción de dicho instrumento a docentes que hayan impartido cualquiera de las tres materias, al considerar recomendable contar con una muestra más amplia de respuestas para aumentar la validez de nuestras conclusiones; algo complicado si se hubiesen limitado los destinatarios que únicamente hubiesen impartido la materia en los últimos cinco cursos escolares. Del mismo modo, los docentes de Ciencias Sociales debido a las determinaciones curriculares, teóricamente, pueden impartir en cualquier momento, cualquiera de las materias relacionadas con la Geografía, Historia e Historia del arte; con lo cual, resulta más significativo contar con el punto de vista y el perfil general de dichos docentes en lo que se refiere a la utilización de recursos tecnológicos y su enfoque de la materia, al trabajar con alumnos de 2º de Bachillerato. Es decir, el contexto concreto de actuación y las posibles limitaciones.

##### **4.8.1 DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES**

La muestra de docentes tenidos en consideración responde a los diferentes datos que, a continuación se van a comentar, partiendo de su edad. Ninguno de los docentes tiene más de 30 años, con lo cual, se puede extraer una primera conclusión y es bien, la dificultad para trabajar en la docencia en el ámbito que nos ocupa o simplemente lo demandadas que están las materias de 2º de Bachillerato entre el profesorado; aunque en la segunda opción, se podría haber contemplado la posibilidad de realizar sustituciones e impartir cualquiera de las tres materias. A continuación, los porcentajes son bastante similares entre la franja de edad de 30 a 40 años (el 36,5%) y la de entre 50 y 60 años (34,1 %), seguidos de los de entre 40 y 50 años (23,5%), como muestra del reciente proceso de renovación al haberse llevado a cabo multitud de jubilaciones de profesorado que comenzó a impartir sus clases durante la Transición española y especialmente en los años 80; por ello, sólo tenemos un 5,9% de profesorado mayor de 60

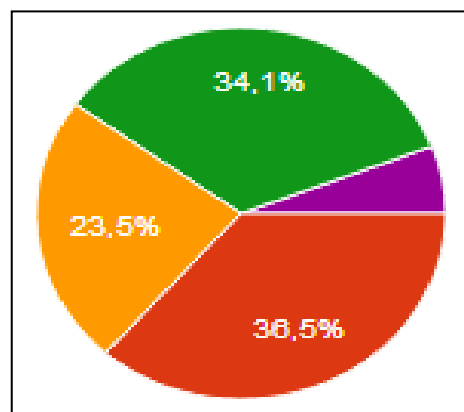
#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

años, ya que se pueden jubilar con anterioridad a los 65 años, siempre y cuando cumplan los requisitos de tiempo de trabajo establecidos, con lo cual, son muchos los docentes están optando por dicha alternativa, tras muchos años de trabajo.

Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

1. Edad

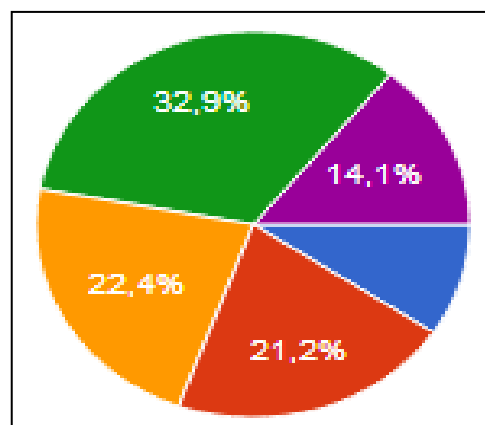
Menos de 30 años	<b>0</b>	0%
Entre 30 y 40 años	<b>31</b>	36.5%
Entre 40 y 50 años	<b>20</b>	23.5%
Entre 50 y 60 años	<b>29</b>	34.1%
Más de 60 años	<b>5</b>	5.9%



**Ilustración 61. Gráfico 51. Edad del profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte encuestado**

2. Años de docencia

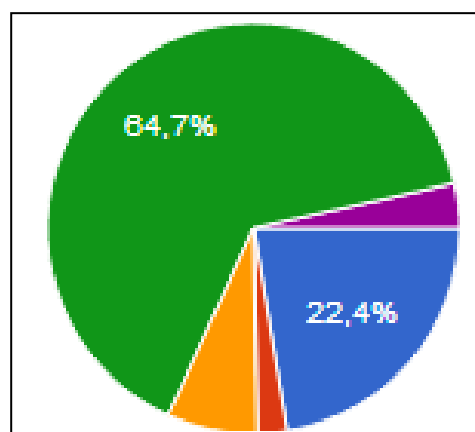
Menos de 5 años	<b>8</b>	9.4%
Entre 5 y 10 años	<b>18</b>	21.2%
Entre 10 y 20 años	<b>19</b>	22.4%
Entre 20 y 30 años	<b>28</b>	32.9%
Más de 30 años	<b>12</b>	14.1%



**Ilustración 62. Gráfico 52. Años de docencia del profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte encuestado**

3. ¿En qué situación administrativa se encuentra?

Interino/a	<b>19</b>	22.4%
Funcionario/a en prácticas	<b>2</b>	2.4%
Funcionario/a de carrera en expectativa	<b>6</b>	7.1%
Funcionario/a de carrera con destino definitivo	<b>55</b>	64.7%
Catedrático/a	<b>3</b>	3.5%



**Ilustración 63. Gráfico 53. Situación administrativa del profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte encuestado**

En segundo lugar, al valorar la experiencia profesional mediante los años de trabajo en la docencia, contamos con bastante práctica en la materia. Únicamente el 9,4 % ha trabajado menos de 5 años, aunque, bien es cierto que la segunda cantidad en proporción es el 14,1% que ha impartido docencia durante más de 30 años; ya que, tal y como se viene de comentar, hay una tendencia general a pasar a la jubilación entre los docentes con más experiencia. De nuevo hay bastante correspondencia entre las otras tres franjas y predomina el 32,9% de profesores que han trabajado entre 20 y 30 años, seguidos del 22,4 % que llegan entre 10 y 20 años y el 21,2% que llevan entre 5 y 10 años. Por último, comentaremos los datos en lo que se refiere a la situación administrativa.

Un 22,4% es interino, un 2,4% es funcionario en prácticas, ya que es en el curso anterior (2014-2015) apenas hubo oposiciones a nivel estatal<sup>440</sup>; un 7,1% son funcionarios de carrera en expectativa de destino o con destino provisional y la mayoría de los encuestados, un 64,7% son funcionarios de carrera con destino definitivo; lo cual asegura cierta continuidad en lo que se refiere al trabajo realizado y al planteamiento de la materia, permitiendo mayor validez de los resultados, al tener la posibilidad de impartir la materia de forma repetida en cursos sucesivos. Por último, a modo casi anecdótico, un 3,5% es Catedrático, algo complicado en el contexto actual de crisis económica en el que resulta se evita la convocatoria de oposiciones al cuerpo de Profesores de Educación Secundaria; por lo tanto, a modo de curiosidad, indicar como los tres docentes que han indicado ser catedráticos tienen más de 60 años y llevan más de 30 años impartiendo docencia.

### **4.8.2 DOTACIÓN TECNOLÓGICA DEL CENTRO**

Los datos extraídos al preguntar por la conexión a internet de los centros educativos muestran un panorama bastante optimista en lo que se refiere a la inversión económica en la materia, especialmente mediante el programa de Escuela 2.0, con anterioridad a la coyuntura actual. En consecuencia, nos podemos mostrar satisfechos de la posibilidad de acceder a las nuevas tecnologías en el aula con asiduidad, como constatan nuestros resultados. El 55,3% de los docentes indica que A menudo funciona bien la conexión a internet en el centro, seguido del 22,4% de Siempre y el 15,3 % de A veces. Por último, sólo el 5,9% añade que en Pocas ocasiones y el 1,2% Nunca. Igualmente, al cuestionarles acerca de la posibilidad de disponer en el aula de 2º de Bachillerato de los recursos tecnológicos básicos ( proyector, pizarra digital o

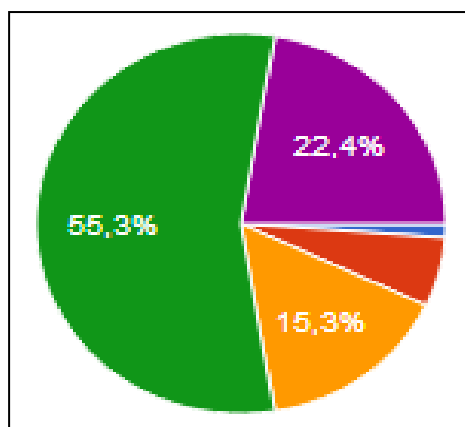
---

<sup>440</sup> Únicamente en las comunidades autónomas de Madrid, Galicia, La Rioja o Cantabria.

pantalla para proyectar...), más de la mitad (el 52,9%) responde Siempre, seguidos del 30,6% de A menudo, el 9,4% A veces, el 5,9% En pocas ocasiones y el 1,2 % Nunca; constatando la incorporación de las TIC a los centros de enseñanza, desde las etapas iniciales de la escolaridad hasta la educación superior (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008), ya que nuestro contexto social y cultural es un contexto tecnológico; de ahí su facilidad de uso o velocidad (Barberá y Badia, 2008).

4. ¿Funciona bien la conexión a Internet en el centro en el que trabaja?

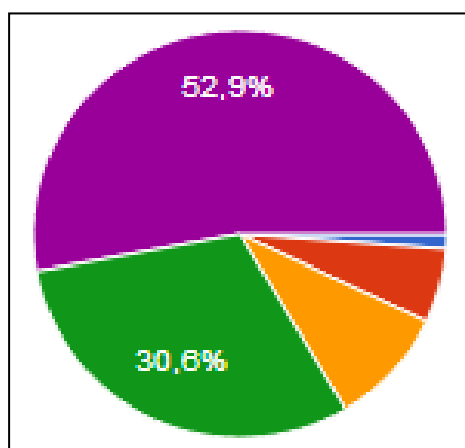
1. Nunca	<b>1</b>	1.2%
2. En pocas ocasiones	<b>5</b>	5.9%
3. A veces	<b>13</b>	15.3%
4. A menudo	<b>47</b>	55.3%
5. Siempre	<b>19</b>	22.4%



**Ilustración 64. Gráfico 54. Funcionamiento de la conexión a Internet en los centros educativos de trabajo**

5. ¿Es posible disponer en el aula de 2º de Bachillerato de los recursos tecnológicos básicos (ordenador, acceso a internet, proyector, pizarra digital o pantalla para proyectar...)?

1. Nunca	<b>1</b>	1.2%
2. En pocas ocasiones	<b>5</b>	5.9%
3. A veces	<b>8</b>	9.4%
4. A menudo	<b>26</b>	30.6%
5. Siempre	<b>45</b>	52.9%



**Ilustración 65. Gráfico 55. Posibilidades de disponer de recursos tecnológicos en el aula de 2º de Bachillerato**

### 4.8.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS

En la misma línea, hemos tratado de conocer la satisfacción y valoración de los docentes en la utilización de las nuevas tecnologías en las clases de Historia del Arte y en particular su potencialidad para facilitar la adquisición del comentario de la obra de arte, así como poder establecer Ventajas e Inconvenientes de la utilización de Recursos Tecnológicos en el aula. En primer lugar, hemos utilizado la *escala de Licket* para conocer la frecuencia de utilización de los recursos tecnológicos para impartir las clases de Historia del arte y resulta muy significativo comprobar que más de la mitad de los docentes; el 63,5% Siempre emplean Recursos Tecnológicos, seguidos del 31,8% que los emplean A menudo y el 4,7% A veces. Ningún encuestado ha respondido En pocas ocasiones o Nunca.

Al solicitarles que especifiquen, el orden de respuestas es: Casi la totalidad (el 98,8%) utilizan Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...) y el 95,3% Audiovisuales (Videos...); por lo tanto, ambos serán los recursos más utilizados; seguidos de un poco más de la mitad (el 60%) que utilizan Webs; el 31,8% se decantan por los Blogs; el 9,4% por las Wikis y el 8,2% por Ed-modo. El 18,8% ha añadido otros recursos<sup>441</sup>; mapas mentales ("Freemind" y "CmapsTools"<sup>442</sup>; correo electrónico, facebook, cuadros o esquemas elaborados por el docente, visitas virtuales (dos profesores), moodle (en cinco ocasiones); juegos y cuestionarios de elaboración propia; webquest; videojuegos; la simple vista de imágenes, goconqr.

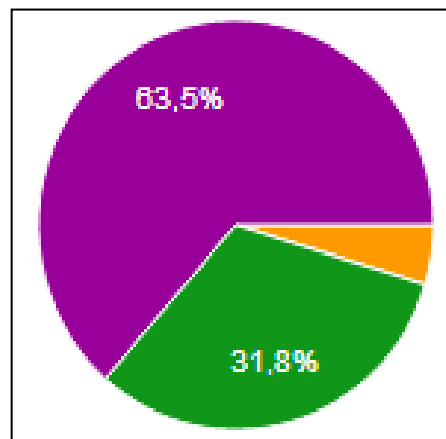
---

<sup>441</sup> La mayoría señalados por un docente, salvo cuando se concreta el número exacto.

<sup>442</sup> Los mapas conceptuales pueden resultar de utilidad para mejorar el aprendizaje de la Historia del Arte, como muestra el estudio realizado por Mendioroz (2015). Dentro del cuadro 10, tenemos la utilidad de la herramienta informática "Cmaps Tools" y la importancia de la representación visual, que permite utilizar ideas generales o las interrelaciones entre los conceptos. La validez del estudio radica en el esquema epistemológico de V creado por Gowin y desarrollado por los profesores González y Novak (2008) para comprender la estructura del conocimiento y la forma de construirlo, partiendo desde lo general (o cosmovisión) a lo particular (o concepto), enfatizando así ambos márgenes: el conceptual-teórico, referido al pensar, y el metodológico práctico, relativo al hacer mediante una investigación determinada.

6. ¿Utiliza recursos tecnológicos para impartir sus clases? Indíquelo del 1 al 5

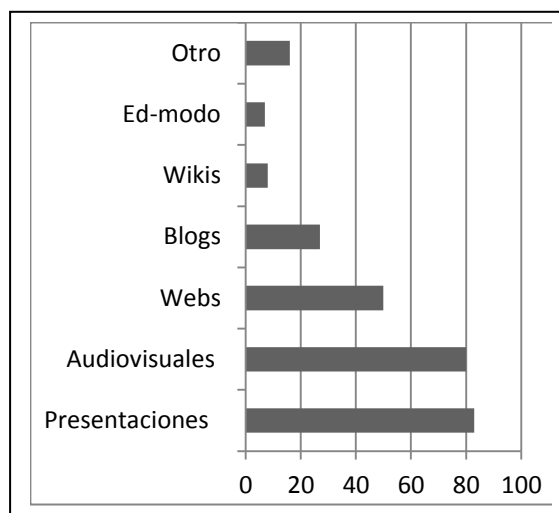
1. Nunca	<b>0</b>	0%
2. En pocas ocasiones	<b>0</b>	0%
3. A veces	<b>4</b>	4.7%
4. A menudo	<b>27</b>	31.8%
5. Siempre	<b>54</b>	63.5%



**Ilustración 66. Gráfico 56. Frecuencia de utilización de recursos tecnológicos para la impartición de las clases**

7. En caso de respuesta positiva, ¿Puede indicar cuáles? (se pueden señalar varias opciones)

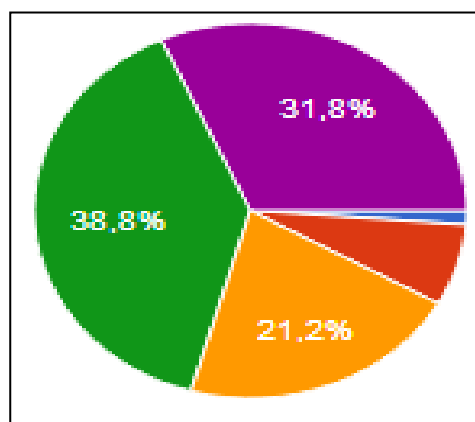
Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...)	<b>84</b>	98.8%
Audiovisuales (Vídeos...)	<b>81</b>	95.3%
Webs	<b>51</b>	60%
Blogs	<b>27</b>	31.8%
Wikis	<b>8</b>	9.4%
Ed-modo	<b>7</b>	8.2%
Otro	<b>16</b>	18.8%



**Ilustración 67. Gráfico 57. Recursos tecnológicos utilizados para la impartición de las clases**

8. ¿Utiliza recursos tecnológicos elaborados por usted? Indique la frecuencia

1. Nunca	<b>1</b>	1.2%
2. En pocas ocasiones	<b>6</b>	7.1%
3. A veces	<b>18</b>	21.2%
4. A menudo	<b>33</b>	38.8%
5. Siempre	<b>27</b>	31.8%



**Ilustración 68. Gráfico 58. Frecuencia de utilización de recursos tecnológicos de creación personal**



Se constata una modificación considerable de los hábitos en materia de utilización de nuevas tecnologías en el aula, en relación con la escasa frecuencia de uso de recursos tecnológicos en el aula de Ciencias Sociales del estudio de una década atrás (Soriano, 2004). En la actualidad es mayoritaria y común. Igualmente, se observa un cambio de los recursos utilizados, aunque se mantiene la preponderancia de los medios audiovisuales. En este caso, prevalecerán los medios informáticos; siendo necesario únicamente un ordenador con conexión a internet, proyector y pantalla para proyectar o PDI, habiendo desterrado al vídeo y proyector de diapositivas, la televisión, el retroproyector y DVD. Los usos más destacables son la búsqueda de información para la preparación de clases y presentación de información, que como se va a detallar a continuación, se ha adaptado al contexto actual. El uso de Internet, las redes sociales, el visionado de películas históricas, el empleo de nuevos dispositivos...son una realidad que comienza a impregnar las metodologías y procedimientos didácticos (Prats, 2015:5). Los recursos multimedia están cada vez más presentes en las aulas.

Después hemos tratado de saber si los docentes prefieren elaborar sus propios recursos o utilizar otros diseñados previamente y la justificación y sólo el 1,2% indica que “Nunca” utiliza recursos que él o ella mismo elabora, seguido del 7,1% que “En pocas ocasiones”, mientras que el 21,2 % afirma: “A veces”; el 38,8% “A menudo” y el 31,8%, “Siempre”; lo cual quiere decir que prácticamente la totalidad de los docentes diseña sus propios recursos con bastante frecuencia, a pesar de los inconvenientes extraídos de nuestro estudio y especialmente teniendo en cuenta sus ventajas. Cada vez son más los profesores que realizan materiales didácticos con ayuda de software específico<sup>443</sup> (Ruiz, 2011:32-33), ya que, aunque haya multitud de recursos educativos ofertados en Internet, no siempre se ajustan a las necesidades del docente (Trepast y Rivero, 2010:11).

Se muestra una evolución respecto a los estudios pasados en los que los profesores entrevistados indicaban no producir ningún material al utilizar las TIC, mostrando su tendencia a ser más consumidores, que diseñadores de materiales tecnológicos (Soriano, 2004). En ocasiones, los recursos multimedia están listos para su utilización directa en las clases sin que el profesorado tenga que realizar ninguna acción especial. Sin embargo, se verifica la posibilidad de diseñar y desarrollar actividades multimedia educativas (Castellanos et al., 2011:110), específicas y adaptadas a los contextos en concreto. Los profesores de Ciencias Sociales se han adaptado a las nuevas exigencias determinadas por el contexto tecnológico en el que nuestros

---

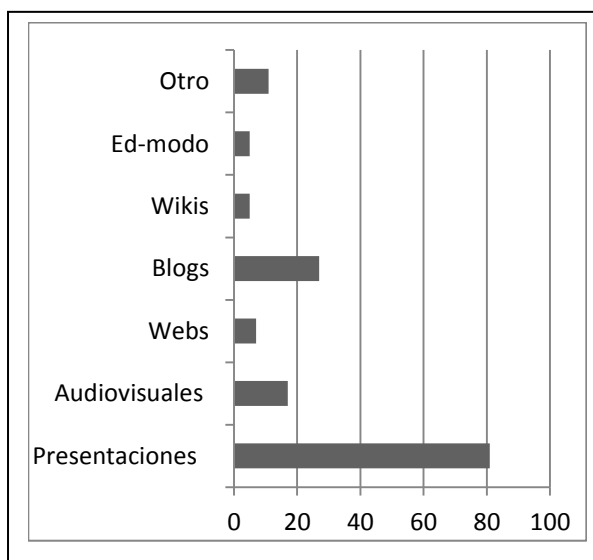
<sup>443</sup> Aunque más en primaria que en secundaria.

alumnos están insertos y tratan de captar su atención y motivación, en la medida de lo posible, con la finalidad de conseguir una asimilación adecuada de las determinaciones curriculares estipuladas.

Las experiencias desarrolladas con recursos TIC resultan altamente motivadoras para el alumnado. Suponen la adquisición/afianzamiento de parte de los contenidos curriculares y un elemento de atracción hacia parcelas del currículo, en general, menos atractivas para el alumnado (Sobrino, 2011b:95-103). Pero la pregunta es: ¿Cuáles son los recursos más elaborados y utilizados para impartir la materia de Historia del arte? En primer lugar y al igual que en la anterior respuesta, todos docentes crearán, al menos en alguna ocasión, presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...); seguidos de quienes elaboran su propio Blog (32,9%); sus audiovisuales (Vídeos...), un 20,7%; Webs (8,4 %) y Wikis y Ed-modo por igual (6,1%). El 13,4% restante, indica elaborar otros recursos: como Goconqr; Fotografías tomadas por el docente (2), Moodle (2) ; Jeopardy, quizlet, etc, Webquest, Recursos autocorrectivos (cuestionarios, jclics...); eXeLearning, Time Toast, site, EdPuzzle, Quiz Revolution, etc; Facebook y Mapas mentales ("Freemind" y "CmapsTools").

9. En caso de respuesta positiva, ¿Puede indicar cuáles? (se pueden señalar varias opciones)

Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...)	<b>82</b>	100%
Audiovisuales (Vídeos...)	<b>17</b>	20.7%
Webs	<b>7</b>	8.5%
Blogs	<b>27</b>	32.9%
Wikis	<b>5</b>	6.1%
Ed-modo	<b>5</b>	6.1%
Otro	<b>11</b>	13.4%



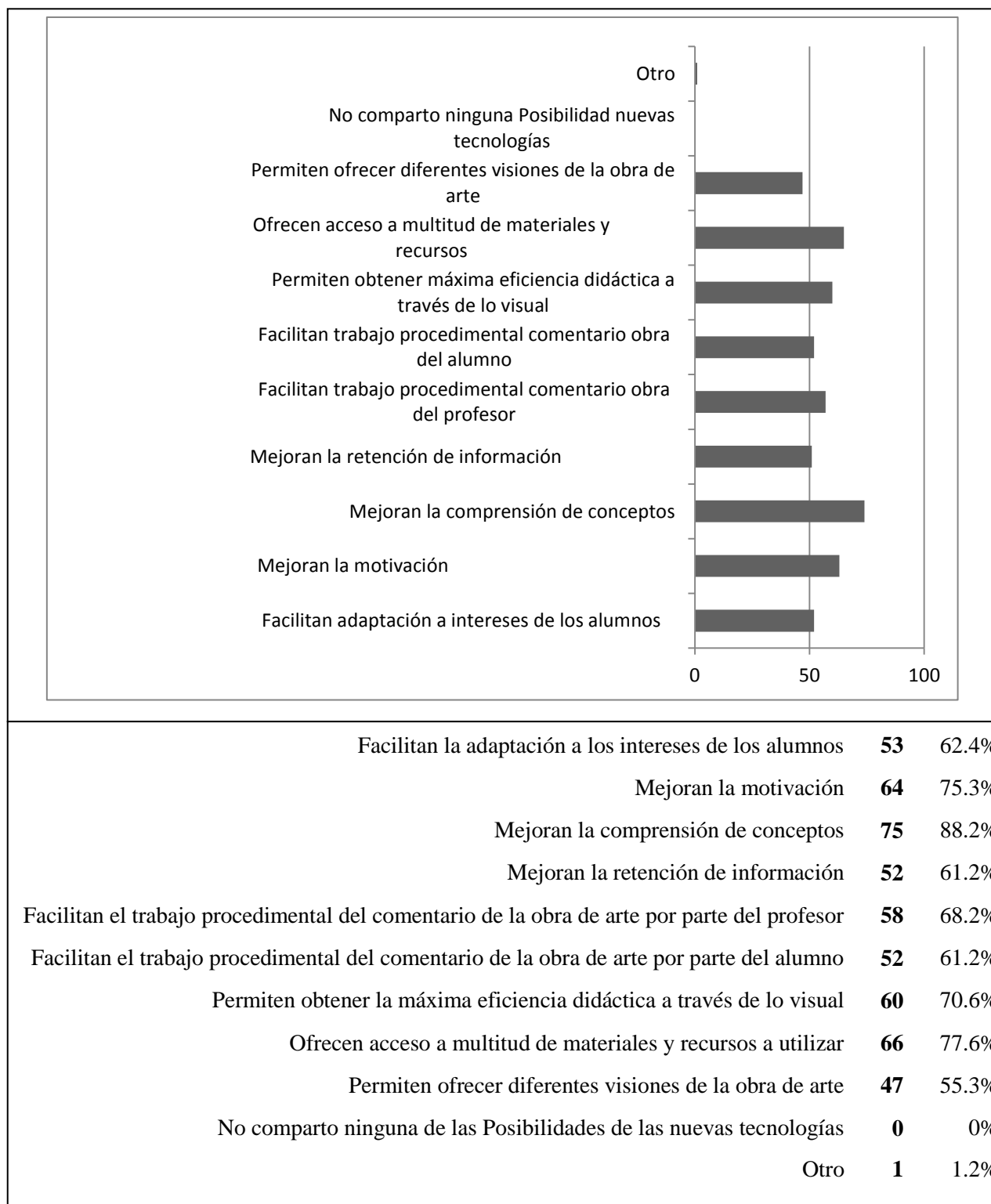
**Ilustración 69. Gráfico 59. Recursos tecnológicos de elaboración personal utilizados para la impartición de las clases**

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

En lo que se refiere a la utilización de presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...) contamos con un 98,8%; siendo un 100% los que las elaboran específicamente, frente al 95,3% que se decantan por los audiovisuales; sólo son de creación personal un 20,7%; algo lógico y comprensible, debido al tiempo necesario de inversión y los conocimientos tecnológicos específicos. Algo similar ocurre con la utilización de webs, ya que del 60% que suele utilizar páginas webs en sus clases, sólo un 8,5% opta por la elaboración propia; a diferencia del 32,8% que utiliza los blogs; ya que los 27 docentes que han reconocido optar los Blogs en sus clases se decantan por su propio recurso. Sin embargo, sólo 8 docentes utilizarán wikis y 7, Ed-modo y de ellos, sólo 5 elaborarán Wikis y Ed-modo de forma personal.

A continuación, comentaremos las posibilidades indicadas por los docentes en lo que se refiere a la utilización de nuevas tecnologías para impartir la materia de Historia del Arte; entre las que se han señalado las diferentes respuestas, en el orden comentado. El 88,2% considera obtener mejor comprensión de conceptos; el 77,6% ofrecer acceso a multitud de materiales y recursos; el 75,3% mejorar la motivación; algo apoyado por otros estudios (Soriano, 2004; Vera y Pérez, 2004); el 70,6% permitir obtener la máxima eficiencia didáctica a través de lo visual; como indica Sales (2009:68); registrarán razones de eficacia y mejora de la educación; el 68,2% facilitar el trabajo procedimental del comentario de la obra de arte por parte del profesor y el 61,2% por parte del alumno. Igualmente, el 62,4% creen que facilitan la adaptación a los intereses de los alumnos (Vera y Pérez, 2004); el 61,2% que mejoran la retención de información, el 55,3% que permiten ofrecer diferentes visiones de la obra de arte, mientras que un encuestado ha añadido una opción no incluida, sin especificar y ningún encuestado ha afirmado no compartir ninguna de las posibilidades de las nuevas tecnologías.

10. Marque aquellas afirmaciones que comparta referidas a los resultados de las nuevas tecnologías utilizadas en la clase de Historia del arte



**Ilustración 70. Gráfico 60. Resultados de las nuevas tecnológicas en la clase de Historia del arte**

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

La motivación es un aspecto repetidamente señalado por los docentes. Entre los usos de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los más frecuentes están relacionados con la captación de la atención y motivación del alumnado, pues la función motivadora es importante (Soriano, 2004), sin embargo, curiosamente, podría ser mayor en los alumnos con mayores dificultades, mientras que los alumnos con buen rendimiento académico no lo aumentarían tan acusadamente (Ruiz, 2001:33), algo que no podríamos llegar a corroborar en nuestra experiencia en el aula al tener en consideración los dos estudios de caso. Por otro lado, los profesores otorgarán importancia a las nuevas tecnologías, como mediadores de la información, enfatizando como usos más frecuentes “presentar información” y “permitir el acceso a más información”. La forma de preparación de las clases variará, pasando a ser más ricas en cuanto a contenidos y actividades y el protagonismo del alumno resulta más relevante. La enseñanza pasa a ser interactiva, cooperativa y fundamentada en la participación del discente (Vera, Soriano, Seva, 2008:644-653).

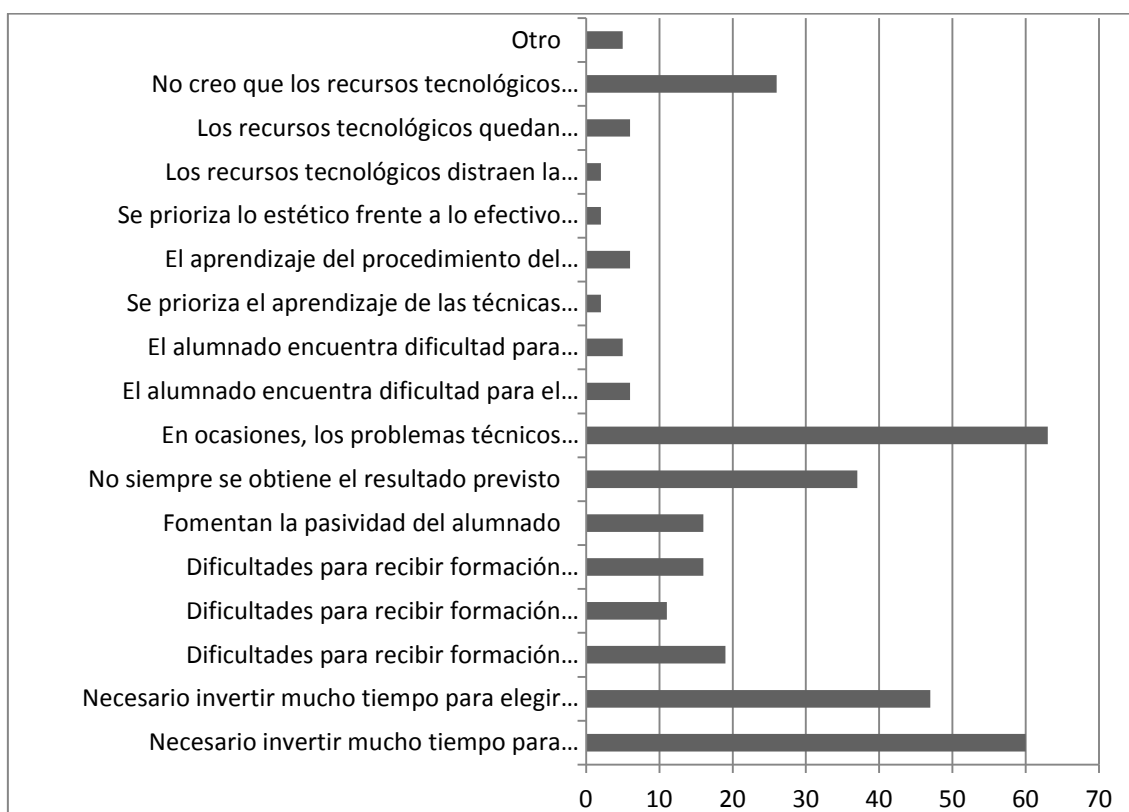
El uso de las TIC en las prácticas educativas influye en el clima de la clase; fomentando la participación (Soriano, 2004). Es decir, en cuanto al uso educativo, serviría para motivar, aplicar, instruir y atender a la diversidad, dándole una valoración media o baja a su utilización en la evaluación. Casi la totalidad de los encuestados considerarán beneficios el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, gracias al acceso a la información, se favorecerá la enseñanza-aprendizaje, por elementos multimedia, el intercambio y la elaboración de recursos didácticos, y la presentación de la información, siendo la evaluación y el fomento o modificación de actitudes las que merecen las menores valoraciones (Vera y Pérez, 2004). Como aspectos positivos para la utilización de las TIC registrarán razones de eficacia y mejora de la educación, así como el entretenimiento o diversión (Sales, 2009:68).

En cuanto a los inconvenientes, predominan: en ocasiones, los problemas técnicos pueden dificultar su utilización (74,1%) y es necesario invertir mucho tiempo para la elaboración de recursos propios (70,6%) y para elegirlos (55,3%), algo señalado por algunos expertos también, porque es necesaria mayor preparación previa de las clases (Soriano, 2004; Tejera, 2011) y variará (Vera, Soriano y Seva, 2008:644-653); sin embargo, no siempre se obtiene el resultado previsto (43,5%), como hemos podido constatar en nuestro Primer estudio de caso y en quinto lugar, un 30,6% no creen que los recursos tecnológicos tengan ningún inconveniente al utilizarlos en el aula. Entre las siguientes respuestas dadas, incluiremos las dificultades para recibir formación necesaria para elaborar recursos propios (22,4%), para utilizar recursos tecnológicos (18,8%) y para localizar dichos recursos tecnológicos (12,9%). No

se trata sólo de estar alfabetizado digitalmente, sino de ser capaz de reaprender constantemente y adaptarse a los cambios y a las tecnologías, que van transformándose a una gran velocidad (Gros, 2006:58-63).

Los recursos tecnológicos fomentan la pasividad del alumnado (18,8%); es decir, en ocasiones causa disfunción (Soriano, 2004). Por último, con un 7,1% tenemos tres respuestas: el alumnado encuentra dificultad para el manejo de aplicaciones informáticas, el aprendizaje del procedimiento del comentario de la obra de arte se relega a un segundo plano frente a la búsqueda del impacto visual del recurso y que los recursos quedan rápidamente obsoletos. Además, el alumnado encuentra dificultad para localizar o acceder a la información (5,9%) y el 2,4% indican: primero; se prioriza el aprendizaje de las técnicas informática, respecto al aprendizaje de la Historia del arte, segundo; se prioriza lo estético frente a lo efectivo para el aprendizaje y en último lugar, los recursos tecnológicos distraen la atención del alumnado. Por último, ha habido un 5,9% que ha incluido otras razones o inconvenientes, sin especificarlos.

11. ¿Comparte alguno de los siguientes inconvenientes en la utilización de recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte? (se pueden señalar varias opciones)



**Ilustración 71. Gráfico 61. Inconvenientes de la utilización de recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte**

Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

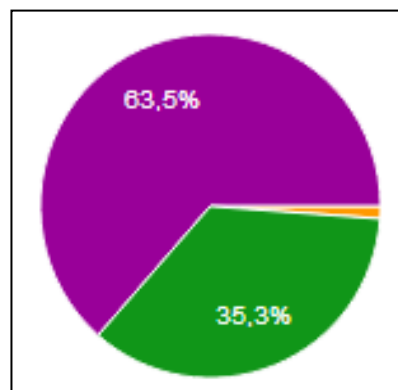
Necesario invertir mucho tiempo para elaborar recursos propios	<b>60</b>	70.6%
Necesario invertir mucho tiempo para elegir los recursos a utilizar	<b>47</b>	55.3%
Dificultades para recibir formación necesaria para elaborar recursos propios	<b>19</b>	22.4%
Dificultades para recibir formación necesaria para localizar recursos tecnológicos	<b>11</b>	12.9%
Dificultades para recibir formación necesaria para utilizar recursos tecnológicos	<b>16</b>	18.8%
Fomentan la pasividad del alumnado	<b>16</b>	18.8%
No siempre se obtiene el resultado previsto	<b>37</b>	43.5%
En ocasiones, los problemas técnicos pueden dificultar su utilización	<b>63</b>	74.1%
El alumnado encuentra dificultad para el manejo de aplicaciones informáticas	<b>6</b>	7.1%
El alumnado encuentra dificultad para localizar o acceder a la información	<b>5</b>	5.9%
Se prioriza el aprendizaje de las técnicas informáticas, respecto al aprendizaje de la Historia del arte	<b>2</b>	2.4%
El aprendizaje del procedimiento del comentario de la obra de arte se relega a un segundo plano frente a la búsqueda del impacto visual del recurso	<b>6</b>	7.1%
Se prioriza lo estético frente a lo efectivo para el aprendizaje	<b>2</b>	2.4%
Los recursos tecnológicos distraen la atención del alumnado	<b>2</b>	2.4%
Los recursos tecnológicos quedan rápidamente obsoletos	<b>6</b>	7.1%
No creo que los recursos tecnológicos tengan ningún inconveniente al utilizarlos en el aula	<b>26</b>	30.6%
Otro	<b>5</b>	5.9%

En la siguiente pregunta, la intención ha sido conocer la satisfacción de los alumnos al utilizarse recursos tecnológicos en el aula, por ello hemos vuelto a utilizar la *escala de Lickert* para que los profesores transmitan en una escala del 1 al 5 si creen que a los alumnos les gusta

la utilización de recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte y las respuestas, a nuestro modo de ver, son muy positivas. El 63,5% ha indicado “Siempre”, el 35,3% “A menudo”, y únicamente el 1,2% “A veces”, siendo 0% “Pocas Ocasiones” y “Nunca”.

12. ¿Cree que a los alumnos de 2º de Bachillerato les gusta que utilice recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte? Indíquelo del 1 al 5

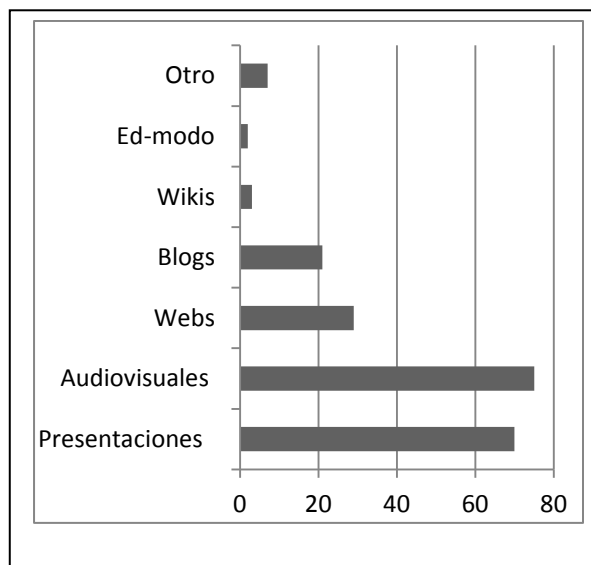
1. Nunca	<b>0</b>	0%
2. En pocas ocasiones	<b>0</b>	0%
3. A veces	<b>1</b>	1.2%
4. A menudo	<b>30</b>	35.3%
5. Siempre	<b>54</b>	63.5%



**Ilustración 72. Gráfico 62. Grado de aceptación de los recursos tecnológicos por los alumnos en la clase de Historia del arte.**

13. En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuáles son los recursos tecnológicos que cree que más les gustan? (Se pueden señalar varias opciones)

Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...)	<b>70</b>	82.4%
Audiovisuales	<b>75</b>	88.2%
Webs	<b>29</b>	34.1%
Blogs	<b>21</b>	24.7%
Wikis	<b>3</b>	3.5%
Ed-modo	<b>2</b>	2.4%
Otro	<b>7</b>	8.2%



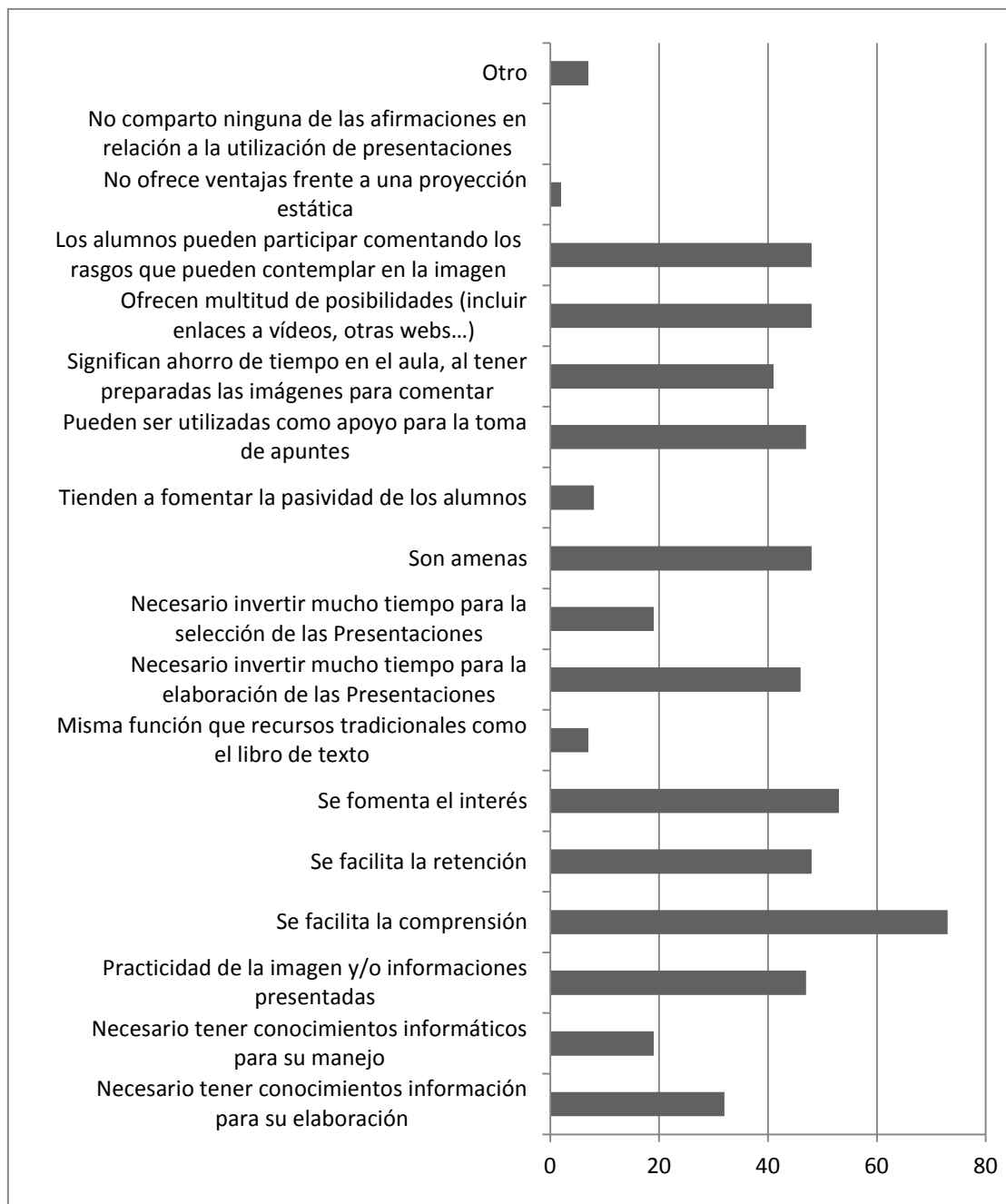
**Ilustración 73. Gráfico 63. Recursos tecnológicos más valorados por los alumnos.**

En esta misma línea, podemos constatar correspondencia entre los recursos que los docentes han respondido utilizar y aquellos que creen que más les gustan a los alumnos; con la pequeña variación de la inversión de puestos entre Audiovisuales (88,2%) y Presentaciones Multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...), con un 82,4% . Es decir, siguen siendo los dos recursos más valorados, pero los alumnos preferirán los Audiovisuales. Igualmente, se



producirá un cambio entre la utilización y preferencia de las Webs; más valoradas por los alumnos (34,1%), según el punto de vista de los docentes; seguidas de los Blogs (24,7%), las Wikis (3,5%), Ed-modo (2,4%) y otros (el 8,2%): Facebook, Quiz Revolution y Kahoot, Actividades y Juegos interactivos, Videojuegos, o Moodle.

14. ¿Qué opina acerca de la utilización de presentaciones multimedia (power point, prezi, slideshare...) en la clase de Historia del arte? (Se pueden señalar varias opciones)



**Ilustración 74. Gráfico 64. Ventajas e inconvenientes de la utilización de Presentaciones Multimedia (power point, prezi, slideshare...) en la clase de Historia del arte**

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Necesario tener conocimientos informáticos para su elaboración	32	37.6%
Necesario tener conocimientos informáticos para su manejo	19	22.4%
Practicidad de la imagen y/o informaciones presentadas	47	55.3%
Se facilita la comprensión	73	85.9%
Se facilita la retención	48	56.5%
Se fomenta el interés	53	62.4%
Misma función que recursos tradicionales como el libro de texto	7	8.2%
Necesario invertir mucho tiempo para la elaboración de las Presentaciones	46	54.1%
Necesario invertir mucho tiempo para la selección de las Presentaciones	19	22.4%
Son amenas	48	56.5%
Tienden a fomentar la pasividad de los alumnos	8	9.4%
Pueden ser utilizadas como apoyo para la toma de apuntes	47	55.3%
Significan un ahorro de tiempo en el aula, al tener preparadas las imágenes para comentar	41	48.2%
Ofrecen múltiples posibilidades (incluir enlaces a vídeos, otras webs...)	48	56.5%
Los alumnos pueden participar comentando los rasgos que pueden contemplar en la imagen	48	56.5%
No ofrece ventajas frente a una proyección estática	2	2.4%
No comparto ninguna afirmación en relación a la utilización de presentaciones multimedia en el aula	0	0%
Otro	7	8.2%

Después, nos hemos centrado en los recursos tenidos en cuenta de forma más pormenorizada en nuestra investigación, partiendo de la utilización de presentaciones multimedia en clase de Historia del Arte. Predominan el 85,9% que afirman facilitar la comprensión, y fomentar el interés (62,4%). Gracias a la utilización de multimedia expositiva en el aula se mejora la comprensión, el interés, la atención y retención, lo cual no siempre se refleja en mejores calificaciones (Rivero, 2009:454-460). Es decir, se verifica su potencial didáctico y utilidad (Trepát y Rivero, 2010). La creación o modificación de presentaciones didácticas multimedia, teniendo en consideración los principales fenómenos histórico-artísticos, puede ser un recurso muy interesante para garantizar la eficiencia-aprendizaje de la obra de arte. Proyectados sobre la pared con cañón de luz, constituyen el apoyo audio-visual para sustentar el discurso , entendiendo éste de una forma multilateral, conformado por las intervenciones del

docente y los alumnos (Trepát y Rivero, 2010), ya que el 56,5% dicen que los alumnos pueden participar comentando los rasgos contemplados en la obra de arte.

Otro 56,5% valoran las posibilidades ofrecidas (incluir enlaces a vídeos, otras webs...), algo resaltado por algunos autores (Trepát y Rivero, 2010:11), quienes destacan la posibilidad de incluir materiales diversos (procedimentales, mapas y textos, fuentes primarias, fragmentos breves de películas, reflexión sobre los contenidos, material de apoyo...). Se recomienda diseñar estos materiales partiendo de la potencia didáctica generada por la iconografía, entendida en un sentido amplio (Hernández Cardona, 2011), ya que se integran imágenes, fotografías tanto de fenómenos históricos como artísticos, mapas, esquemas, tablas, gráficos, animaciones, vídeos, audios (canciones), vínculos a páginas web y se manifiesta interesante dotarlos de un carácter ameno, divertido, cercano a los alumnos (Tejera, 2011).

Según un estudio de Tejera (2012), los alumnos consideran haber mejorado mucho en Historia del Arte la atención, por su inclinación hacia la materia, especialmente por las imágenes; muy útiles al apelar la “memoria visual o fotográfica”, estar bien organizadas y tener carácter comprensivo, al contener “todos” los documentos necesarios en el siguiente orden: imágenes y los vídeos (destaca Arتهistoria en YouTube), esquemas, textos y audios (reflejando el carácter visual de la sociedad del conocimiento) páginas web y en algún caso, vínculos a exposiciones interactivas, o páginas web educativas. Con lo cual, a pesar del trabajo añadido que supone la realización de presentaciones multimedia (De la Torre, 2006), los docentes invierten su tiempo y esfuerzos sin reticencias, quizás, como indica Tejera (2012), por la satisfacción con los resultados obtenidos.

En tercer lugar, las presentaciones multimedia pueden ser utilizadas para la toma de apuntes (55,3%); en cuarto, con un 56,6%, se facilita la retención, son amenas, ofrecen múltiples posibilidades, como se ha señalado ya, y los alumnos pueden participar comentando los rasgos que pueden contemplar en la imagen y en quinto, se destaca la practicidad de la imagen y/o informaciones presentadas (55,3%). Un 37,6% añaden las necesidad de tener conocimientos informáticos para la elaboración de las presentaciones; un 48,2% valoran que significan un ahorro de tiempo en el aula, al tener preparadas las imágenes para comentar; un 37,6% indican ser necesario tener conocimientos informáticos para su elaboración, frente al 22,4% que añade para elaborarlos y/o manejarlos y otro 22,4% para la selección de las Presentaciones. Los porcentajes más reducidos indican los últimos aspectos: un 9,4% tienden a fomentar la pasividad de los alumnos; un 8,2% indican que tienen la misma función que recursos tradicionales como el libro de texto e igualmente añadirían otras opciones a las presentadas; un 2,4% que no ofrece ventajas frente a una proyección estática y no hay ningún

docente que no comparta ninguna de las afirmaciones en relación a la utilización de presentaciones multimedia en el aula.

En cierto modo, las respuestas a nuestro cuestionario vienen a concretar aquellos aspectos generales de la didáctica de las ciencias sociales destacados por los expertos, en lo que se refiere a las posibilidades ofrecidas por la utilización de presentaciones multimedia, en nuestro caso, en el aula de Historia del arte. En consecuencia, habrá algunos aspectos interesantes a señalar y es, en primer lugar, la necesidad de primar la calidad (Cebrián y Gállego, 2011:139-140), para garantizar la efectividad de los materiales multimedia expositivos elaborados por el profesor para ser expuestos en el aula, tendremos unos criterios específicos de calidad (Rivero, 2009; Tejera, 2011) y utilizar recursos multimedia cuando mejoran la calidad didáctica y posibilitan mejor comprensión de los contenidos, adecuados a la infraestructura del centro, de fácil manejo, legible y de carácter didáctico. En concreto, se determinan los siguientes aspectos a evaluar del contenido (Trepát y Rivero, 2010): atención, comprensión, interés/curiosidad, dinámica de la clase y resultados académicos, tenidos en consideración por la doctora Tejera (2012).

15. ¿Qué opina acerca de la utilización de recursos audiovisuales (Vídeos o documentales), en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato? (Se pueden señalar varias opciones)



**Ilustración 75. Gráfico 65. Ventajas e inconvenientes de la utilización de Recursos Audiovisuales (Vídeos o documentales), en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato**

Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Claridad y calidad de la imagen y sonido	<b>46</b>	54.1%
Amplía la información de los recursos tradicionales (libro+ explicación oral)	<b>68</b>	80%
Facilita demasiada información que el alumno no comprende ni utiliza	<b>10</b>	11.8%
El alumno no selecciona lo relevante, si no lo anecdótico de la cantidad de información facilitada.	<b>15</b>	17.6%
No es percibido por el alumnado como contenido de la materia de estudio	<b>17</b>	20%
Resultado complicado encontrar audiovisuales adecuados al nivel de comprensión de los alumnos	<b>25</b>	29.4%
La información de los audiovisuales no está orientada a la comprensión de la obra de arte	<b>13</b>	15.3%
Se concentran más informaciones que en una explicación habitual del profesor	<b>18</b>	21.2%
Resultan una pérdida de tiempo excesiva para 2º de Bachillerato	<b>9</b>	10.6%
Despiertan el interés de los alumnos	<b>48</b>	56.5%
Consiguen mayor motivación por parte de los alumnos	<b>32</b>	37.6%
Los alumnos los consideran entretenidos y mejora el ambiente de aula	<b>37</b>	43.5%
Difícilmente se adaptan a los contenidos explicados en el aula	<b>6</b>	7.1%
Se facilita la retención de la información, al ser más visual	<b>35</b>	41.2%
Se facilita la comprensión	<b>36</b>	42.4%
Las explicaciones del profesor hacen innecesaria la utilización de los recursos audiovisuales	<b>1</b>	1.2%
Es necesario descargarlos con anterioridad para garantizar el correcto visionado	<b>32</b>	37.6%
Es imprescindible diseñar actividades referentes al visionado del audiovisual para su aprovechamiento didáctico	<b>30</b>	35.3%
No comparto ninguna de las afirmaciones en relación a la utilización de recursos audiovisuales en el aula	<b>0</b>	0%

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

Igualmente, hemos cuestionado a nuestros docentes sobre aspectos positivos y negativos de los recursos audiovisuales en el aula de Historia del Arte de 2º de Bachillerato y de nuevo, enumeraremos en orden de porcentaje, las respuestas dadas. Un 80% indica que se amplía la información de los recursos tradicionales (libro + explicación oral) y un 56,5% que despierta el interés de los alumnos, porque en un 54,1% ofrece claridad y calidad de la imagen y sonido. Un 43,5% de los docentes añade que los alumnos los consideran entretenidos y por ello mejora el ambiente de aula; para un 42,4%, se facilita la comprensión, frente al 41,2% que se facilita la retención de la información, al ser más visual. El 37,6% destacan como consiguen mayor motivación por parte de los alumnos y para 37,6% es necesario descargarlos con anterioridad para garantizar el correcto visionado, siendo necesario diseñar actividades referentes al visionado del audiovisual para su aprovechamiento didáctico, para un 35,3%.

El 29,4% reconoce resultar complicado encontrar audiovisuales adecuados al nivel de comprensión de los alumnos y un 20% añaden que no es percibido por el alumno como contenido de la materia de estudio, frente a otro 21,2% que se concentran más informaciones que en una explicación habitual del profesor. El 17,6% indica que el alumno no selecciona lo relevante, si no lo anecdótico, de la cantidad de información facilitada y el 11,8% que facilita demasiada información que el alumno no comprende ni utiliza. El 15,3% añade que la información de los audiovisuales no está orientada a la comprensión de la obra de arte y el 10,6% que resultan una pérdida de tiempo excesiva para 2º de Bachillerato y el 7,1% que difícilmente se adaptan a los contenidos explicados en el aula. Un 5,9% añadirá otros aspectos; un 1,2% considera que las explicaciones del profesor hacen innecesaria la utilización de los recursos audiovisuales y no ha habido ningún docente que haya marcado la casilla “No comparto ninguna de la afirmaciones en relación a la utilización de recursos audiovisuales en el aula”.

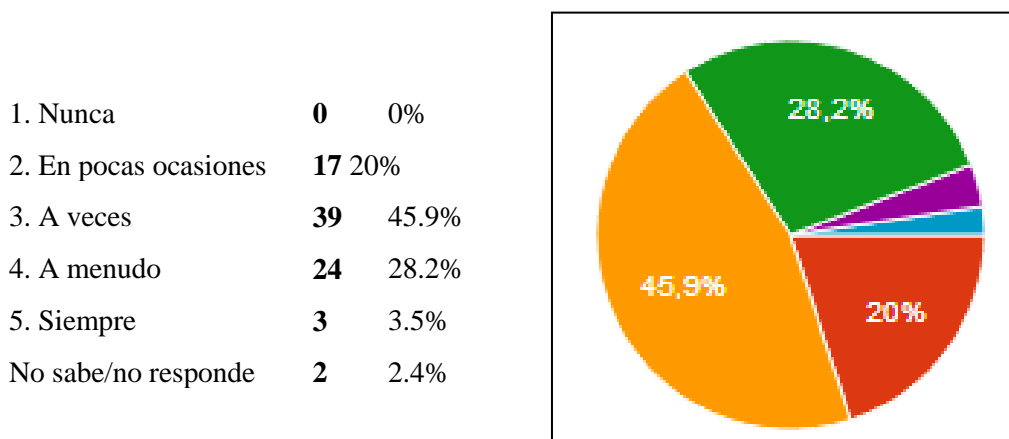
En conclusión, los docentes encuestados, como ejemplificación del panorama general han incorporado las nuevas tecnologías a su tarea profesional y utilizan los recursos a su alcance casi diariamente. La necesidad de reciclaje, por parte del profesorado, demanda por Ruiz (2011:32) ha sido satisfecha con éxito, y se están desarrollando nuevas metodologías o implementando recursos educativos innovadores. Se han asumido nuevos retos personales y profesionales y a pesar de las diferencias de adaptación a este nuevo contexto, nos mostramos positivos de la dirección tomada. A pesar de destacarse la falta de formación técnica de muchos profesores y el desconocimiento de las posibilidades para crear y utilizar actividades multimedia educativas que hagan sus clases más participativas (Castellanos et al., 2011:110), constataríamos

las modificaciones de conducta y formación, un lustro después y especialmente, por iniciativa personal y profesional y no tanto por las facilidades otorgadas por la administración.

#### 4.8.4 TRABAJO GRUPAL

Tras el análisis de los dos estudios de caso, en los que el trabajo grupal ha sido un aspecto muy interesante a valorar y dadas las conclusiones dispares establecidas, hemos creído pertinente preguntar a los docentes sobre el tema y concretamente si creen que a los alumnos les gusta trabajar en grupo, teniendo como opción, de nuevo la escala de Licket, para determinar el grado de asiduidad en la que se considera que prefieren este tipo de trabajo. En este sentido; este tipo de trabajo no será tan aceptado entre los alumnos como la utilización de los recursos tecnológicos en el aula. En primer lugar, indicaremos que un 2,4% ha señalado la opción “No sabe/no responde”, posiblemente porque no se ha planteado en ningún momento este tipo de trabajo con alumnado de 2º de Bachillerato y a partir de allí, una mínima parte de los encuestados; un 3,5% dice que a los alumnos de 2º de Bachillerato les gusta Siempre trabajar en grupo, aunque no hay ninguno que responda Nunca. La respuesta más mayoritaria son los 45,9% de los docentes que han marcado A veces; un 28,2% A menudo y finalmente un 20% indica En pocas ocasiones.

16. ¿Cree que a los alumnos de 2º de Bachillerato les gusta trabajar en grupo? Indíquelo



**Ilustración 76. Gráfico 66. Grado de aceptación del trabajo grupal entre los alumnos de 2º de Bachillerato**



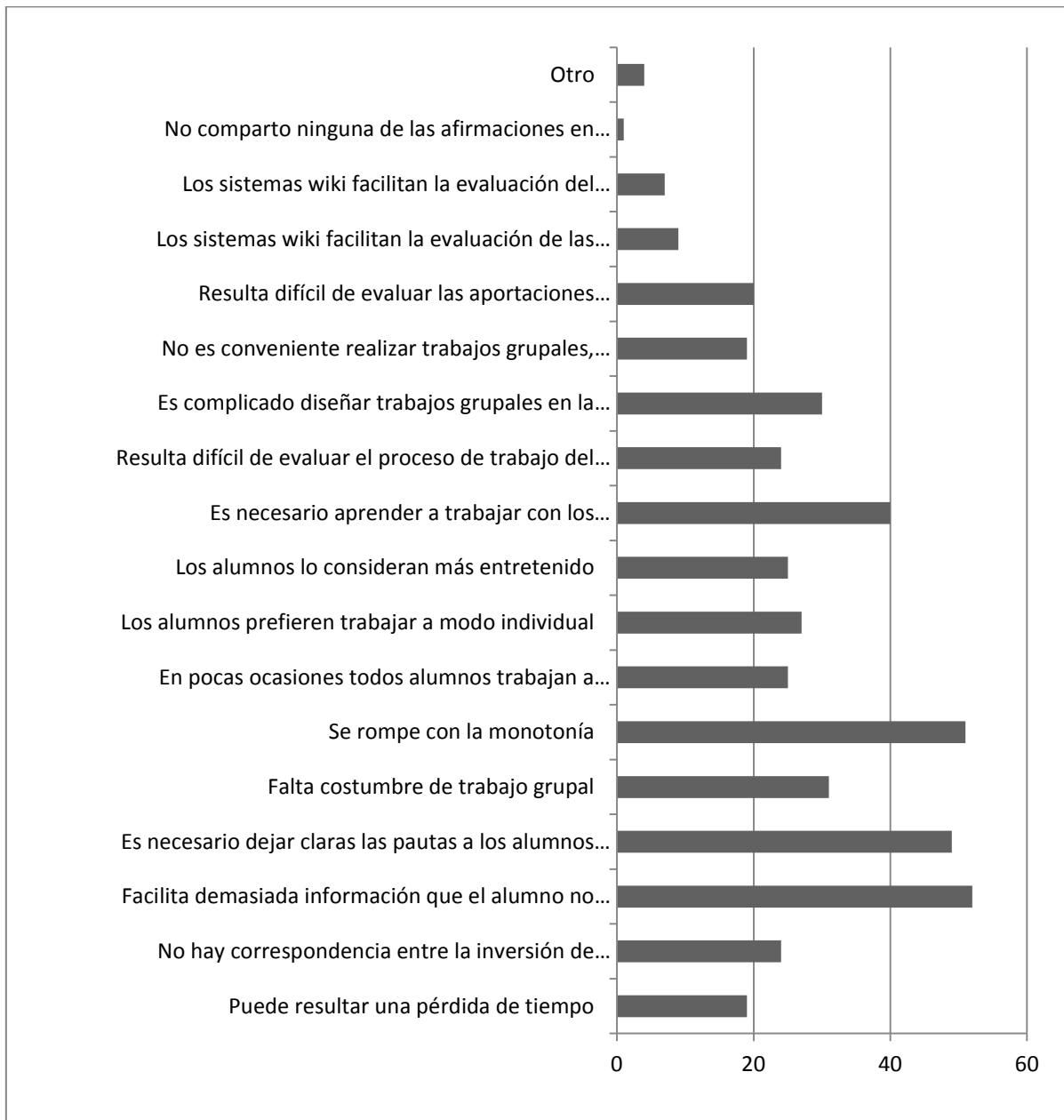
#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

En la siguiente cuestión, la finalidad es conocer la opinión de los docentes acerca de las posibilidades o inconvenientes del trabajo grupal. La respuesta mayoritaria es la necesidad dejar claras las pautas a los alumnos para garantizar la corrección de la puesta en práctica del trabajo (61,2%), seguida de: en pocas ocasiones todos alumnos trabajan a partes iguales (60%) y falta costumbre de trabajo grupal (57,6%), aunque es necesario aprender a trabajar con los compañeros (47,1%). En quinto lugar, con un 36,5%, se rompe con la monotonía y con un 36,3%, es complicado diseñar trabajos grupales en la materia de Historia del arte de 2º de Bachillerato. Un 22,4% considera que no es conveniente, debido a las exigencias de la Prueba de Acceso a la Universidad y posiblemente esas mismas personas (un 22,4%) han considerado que puede resultar una pérdida de tiempo.

Un 31,8% dice que los alumnos aprenden de sus compañeros y un 29,4% que los alumnos lo consideran más entretenido, aunque un 29,4% indican que los alumnos prefieren trabajar a modo individual y un 28,2 % añaden que no hay correspondencia entre la inversión de tiempo y esfuerzo con los resultados obtenidos y otro 28,2% que resulta difícil evaluar el proceso de trabajo del alumnado y concretamente, un 23,5% añade que resulta difícil evaluar las aportaciones individuales. Los porcentajes de respuestas más reducidos son: los sistemas wiki facilitan la evaluación de las aportaciones individuales (10,6%) y facilitan la evaluación del proceso de trabajo del alumnado (8,2%). Un 1,2 % indica no compartir ninguna de las afirmaciones en relación al trabajo grupal y un 4,7% añade otras opciones.

Es decir, a pesar de que, en los resultados de los cuestionarios analizados y en los dos estudios de caso, al parecer, no habrá mucha aceptación hacia el trabajo grupal en esta etapa, , los expertos en la materia señalan las posibilidades ofrecidas por diversos recursos tecnológicos para facilitar el trabajo en grupo, tratando de aprovechar la motivación generada por la utilización de recursos tecnológicos en el aula. Se destaca la posibilidad de contar con un documento para realizar correcciones, a través de la wiki, editar y canaliza cualquier tipo de trabajo en grupo, al generar posibilidades para que los trabajos sean publicados (Mena y Fernández, 2011:70). Igualmente, se plantea establecer la posibilidad de colaboración entre profesores, alumnos y padres y la interacción entre todos los miembros de una comunidad educativa, para un mayor y mejor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al poder escribir y modificar la página de forma rápida. Implica la modificación en los roles del alumnado y del profesorado (Cebrián y Gallego, 2011: 232). La wiki favorece el aprendizaje cooperativo (Castellanos et al., 2011: 39-41), siendo una herramienta adecuada para la escritura cooperativa en línea (Rivero y Mur, 2015:31-32).

17. Indique cuales de las siguientes afirmaciones comparte en relación al trabajo grupal en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato (se pueden señalar varias)



**Ilustración 77. Gráfico 67. Aspectos relacionados con el trabajo grupal en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato**

Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

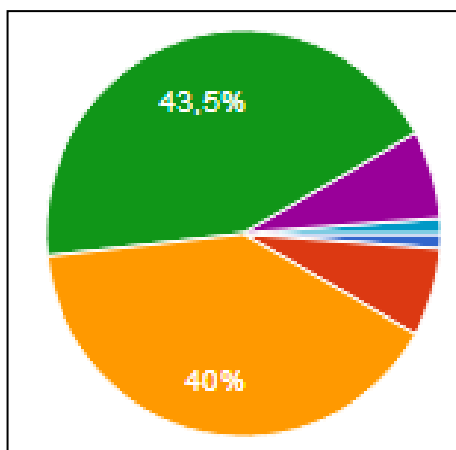
Puede resultar una pérdida de tiempo	<b>19</b>	22.4%
No hay correspondencia entre la inversión de tiempo y esfuerzo con los resultados obtenidos	<b>24</b>	28.2%
Es necesario dejar claras las pautas a los alumnos para garantizar la corrección de la puesta en práctica del trabajo	<b>52</b>	61.2%
Falta costumbre de trabajo grupal	<b>49</b>	57.6%
Se rompe con la monotonía	<b>31</b>	36.5%
En pocas ocasiones todos alumnos trabajan a partes iguales	<b>51</b>	60%
Los alumnos prefieren trabajar a modo individual	<b>25</b>	29.4%
Los alumnos aprenden de sus compañeros	<b>27</b>	31.8%
Los alumnos lo consideran más entretenido	<b>25</b>	29.4%
Es necesario aprender a trabajar con los compañeros	<b>40</b>	47.1%
Resulta difícil de evaluar el proceso de trabajo del alumnado	<b>24</b>	28.2%
Es complicado diseñar trabajos grupales en la materia de Historia del arte de 2º de Bachillerato	<b>30</b>	35.3%
No es conveniente realizar trabajos grupales, debido a las exigencias de la Prueba de Acceso a la Universidad	<b>19</b>	22.4%
Resulta difícil de evaluar las aportaciones individuales	<b>20</b>	23.5%
Los sistemas wiki facilitan la evaluación de las aportaciones individuales	<b>9</b>	10.6%
Los sistemas wiki facilitan la evaluación del proceso de trabajo del alumnado	<b>7</b>	8.2%
No comparto ninguna de las afirmaciones en relación al trabajo grupal	<b>1</b>	1.2%
Otro	<b>4</b>	4,7%

#### 4.8.5 EXPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS ANTE LOS COMPAÑEROS

Al tener en consideración la propuesta desarrollada en el aula por el docente protagonista del Primer estudio de caso y cuya aplicación práctica hemos podido tener en consideración en el Segundo estudio de caso también, aunque con conclusiones diferentes, nos disponemos a plasmar los resultados de las cuestiones planteadas a los profesores encuestados sobre el asunto para dotar de más validez a nuestras observaciones y por ello, les hemos preguntado si creen que los alumnos de 2º de Bachillerato tienen dificultades para la exposición oral ordenada de un comentario de una obra de arte ante sus compañero, otorgando mediante *escala de Licket* las opciones en cuanto a la frecuencia. En este caso, la mayoría de los docentes indica que A veces (40%) o A menudo (43,5%), seguidos de 7,1% que indican que Siempre y también el mismo porcentaje afirma que En pocas ocasiones y sólo 1,2% se decanta por Nunca y en la misma cifra, un último se inscribe dentro de la opción No sabe/No responde.

18. ¿Cree que los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del arte tienen dificultades para hacer una exposición oral ordenada ante sus compañeros? Indíquelo

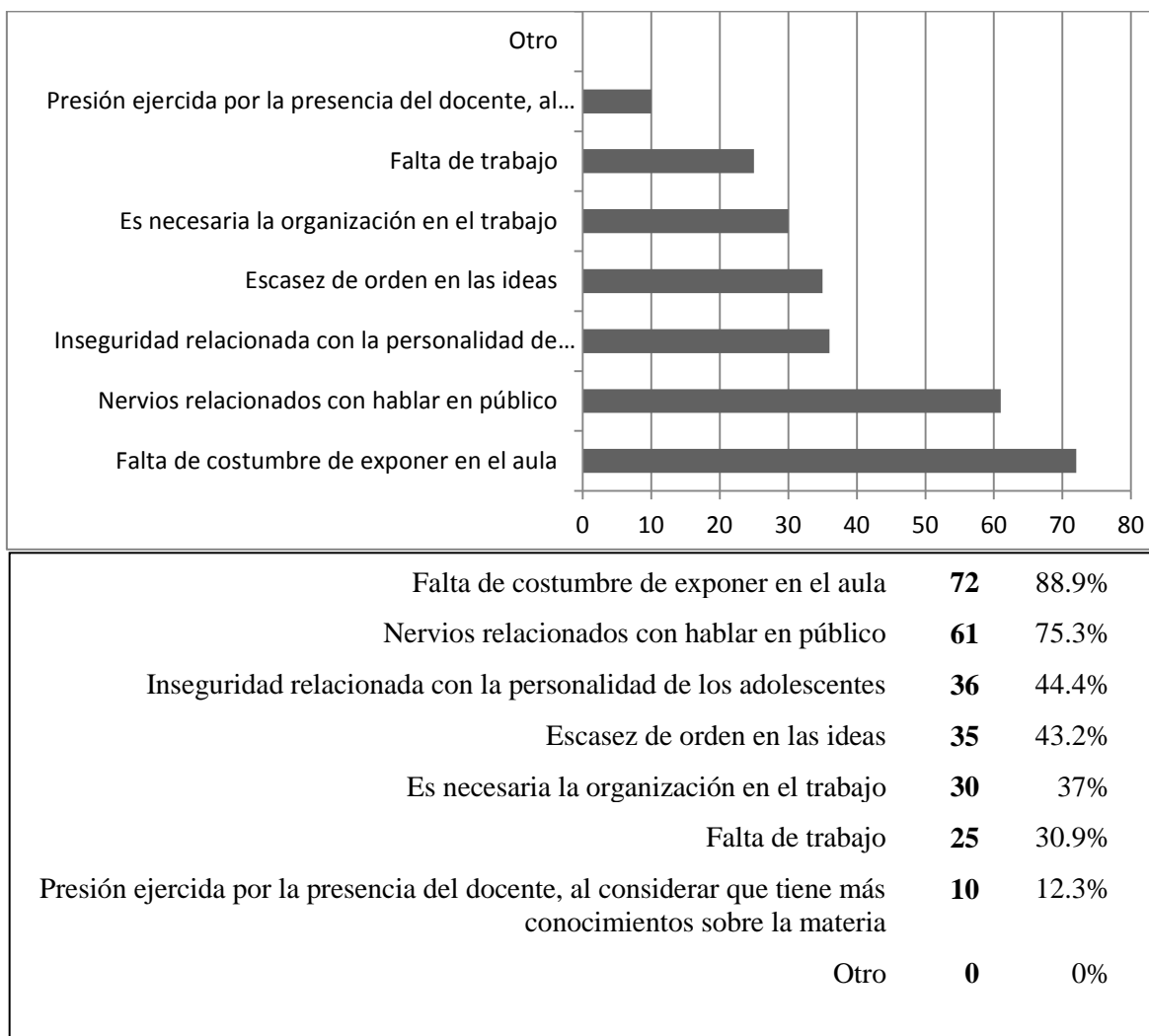
1. Nunca	1	1.2%
2. En pocas ocasiones	6	7.1%
3. A veces	34	40%
4. A menudo	37	43.5%
5. Siempre	6	7.1%
No sabe/no responde	1	1.2%



**Ilustración 78. Gráfico 68. Grado de dificultad de los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del arte para hacer una exposición oral ordenada ante sus compañeros.**

Es decir, a pesar de que cada vez se trata de fomentar con más asiduidad la exposición oral ante los compañeros, todavía es una práctica poco perfeccionada entre los alumnos y hacia la que encontrarán bastantes dificultades; por ello hemos planteado la siguiente cuestión y entre las respuestas dominantes, encontramos en primer lugar, con un 88,9% la Falta de costumbre de exponer en el aula, así como los nervios relacionados con hablar en público (75,3%), seguida de la inseguridad relacionada con la personalidad de los adolescentes (44,4%), la escasez de orden en las ideas (43,2%), la necesaria organización en el trabajo (37%), la falta de trabajo (30,9%) y finalmente, la presión ejercida por la presencia del docente, al considerar que tiene más conocimientos sobre la materia (con un 12,3%).

19. En caso de respuesta positiva, ¿a qué se pueden deber estas dificultades? (Se pueden elegir varias)



**Ilustración 79. Gráfico 69. Justificación de las dificultades de los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del arte tienen dificultades para hacer una exposición oral ordenada ante sus compañeros**

Sin embargo, algunos estudios realizados al respecto (Álvarez, 2010), indican como mediante un uso eficiente de las presentaciones en las exposiciones orales de los alumnos<sup>444</sup>, se logra mayor atención, motivación e interés de la audiencia y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos tratados. Se aboga por la utilización de presentación de calidad y eficientes, pues a la vista de los resultados obtenidos, suponen un valor añadido y aportan mucho de positivo al proceso de transmisión de la información, la comunicación y el conocimiento.

<sup>444</sup> Se ha propuesto que fuesen los alumnos de 4º ESO quienes elaboras las presentaciones power point, siguiendo unas pautas previamente establecidas y expusiesen las informaciones a sus compañeros.

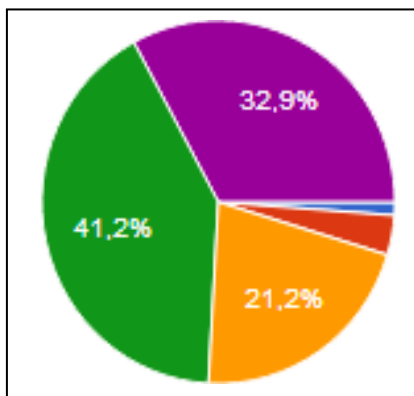
Tejera (2012) destaca el interés de los alumnos sean partícipes de la elaboración de trabajos en formato de presentaciones multimedia en soporte digital y los expongan en clase, siguiendo un esquema para ordenar la información (puede ser dado por el profesor o profesora) y sirviéndose del ordenador conectado al cañón, para concluir la actividad con algunas preguntas en relación al tema y estableciendo un debate, ya que este tipo de trabajo es formativo no sólo en el ámbito de los contenidos histórico-artísticos, sino igualmente en el trabajo con las TIC, ya que tienen poca experiencia en trabajar con la información y comunicarla. Se les orienta hacia los métodos de búsqueda y tratamiento de la información, así como la comunicación de los resultados, obteniendo evidentes progresos a lo largo de los sucesivos trabajos. Por otro lado, al ser un trabajo en grupos de dos o tres personas, se aprende a trabajar de forma cooperativa.

### **4.8.6 CONDICIONANTES HISTORIA DEL ARTE EN 2º DE BACHILLERATO**

A nuestro modo de ver, como hemos podido observar en ambos estudios de Caso, la Prueba de Acceso a la Universidad será un condicionante fundamental para alumnos y docentes; de ahí el planteamiento de esta pregunta, de nuevo, siguiendo escala de Licket. Las respuestas obtenidas son las siguientes: el 41,2% indica que Muchos alumnos están condicionados por la Selectividad, seguidos del 32,9% que afirman que Todos y el 21,2% que añaden que Bastantes, frente a únicamente el 3,5% que se decanta por Pocos y el 1,2% de Ninguno. Y en relación a ello, dado que hemos podido constatar gran utilidad de las actividades extra-escolares por parte de los alumnos, especialmente en el segundo estudio de caso, hemos querido saber la frecuencia de las mismas, sin son planteadas como apoyo a la materia y los resultados son: domina el porcentaje de 34,1% que indica que A veces, seguido de 27,1%: En pocas ocasiones; 20%: A menudo, 15,3%: Siempre y 3,5%: Nunca.

20. ¿Cree que los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del Arte están condicionados por la Prueba de Selectividad? Indíquelo

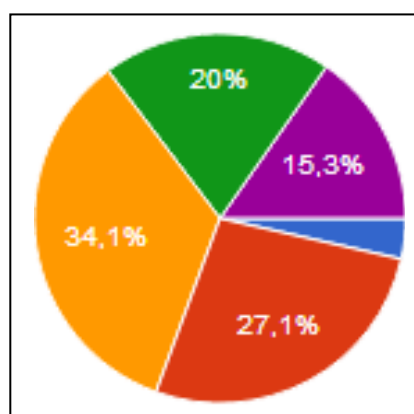
1. Ninguno	<b>1</b>	1.2%
2. Pocos	<b>3</b>	3.5%
3. Bastantes	<b>18</b>	21.2%
4. Muchos	<b>35</b>	41.2%
5. Todos	<b>28</b>	32.9%



**Ilustración 80. Gráfico 70. Grado de condicionamiento de los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del Arte por la Prueba de acceso a la Universidad**

21. ¿Suele realizar actividades extra escolares como apoyo de la materia de Historia del Arte en 2º de Bachillerato? Indíquelo del 1 al 5

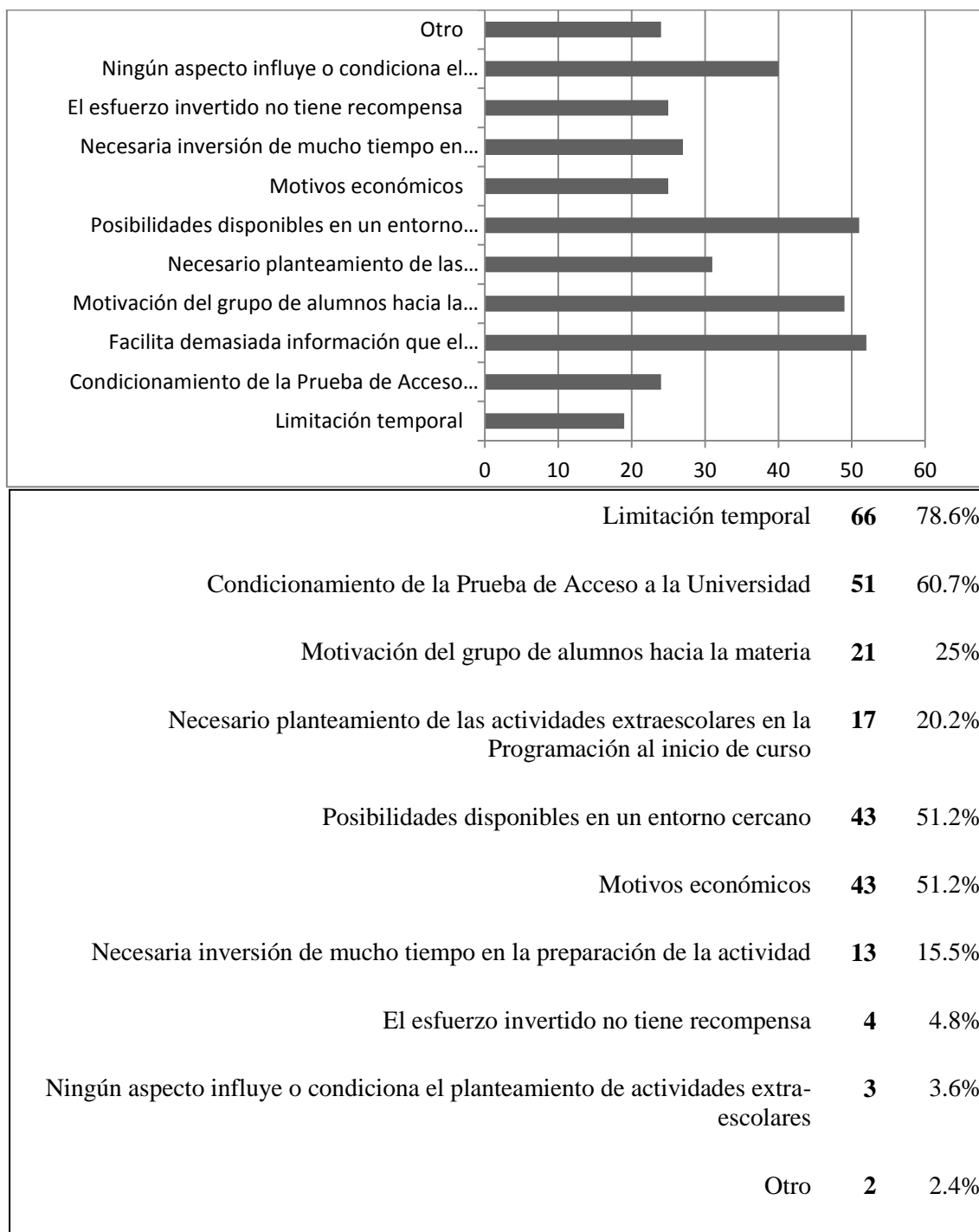
1. Nunca	<b>3</b>	3.5%
2. En pocas ocasiones	<b>23</b>	27.1%
3. A veces	<b>29</b>	34.1%
4. A menudo	<b>17</b>	20%
5. Siempre	<b>13</b>	15.3%



**Ilustración 81. Gráfico 71. Frecuencia de realización de actividades extra escolares como apoyo de la materia de Historia del Arte en 2º de Bachillerato**

Respecto a qué puede influir en el planteamiento de dichas actividades, predomina con un 78,6% la limitación temporal, seguido de 60,7% que reconoce el condicionamiento de la Prueba de Acceso a la Universidad; el 51,2% de las posibilidades disponibles en un entorno cercano y el 51,2% de motivos económicos; frente al 25% de la motivación del grupo de alumnos hacia la materia; el 20,2% del necesario planteamiento de las actividades extraescolares en la programación al inicio de curso; el 15,5% de la necesaria inversión de mucho tiempo en la preparación de la actividad; el 4,8% que indica que el esfuerzo invertido no tiene recompensa; el 3,6% de ningún aspecto influye o condiciona el planteamiento de actividades extra-escolares y en último lugar, dentro del 2,4% se añade la Limitación física del docente y en la última respuesta se ha marcado la opción otro, pero sin concretar.

22. ¿Qué puede influir o condicionar su planteamiento de actividades extra escolares en la asignatura de Historia del arte de 2° de Bachillerato? (Puede indicar varias razones)



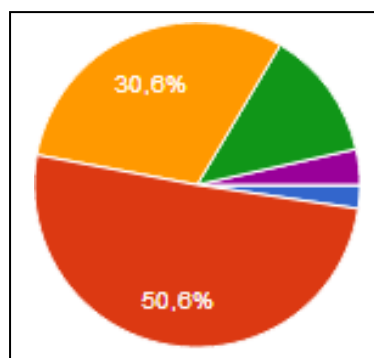
**Ilustración 82. Gráfico 72. Condicionantes para el planteamiento de actividades extraescolares en la asignatura de Historia del arte de 2° de Bachillerato**



En lo que se refiere a la base en cuanto a las nociones histórico-artísticas por parte de los alumnos hemos querido ver si se ha evolucionado en el campo, como parecía, al realizar en el curso 2009/2010 los cuestionarios a profesores y alumnos; cuyos resultados han sido plasmados en el apartado de Conocimientos generales de los alumnos relacionados con la asignatura, antes de comenzar a estudiarla; de Conocimientos acerca de la cronología de las épocas histórico-artísticas, según el profesorado encuestado y de Conocimiento de la terminología artística, según el profesorado encuestado. La finalidad ha sido conocer la base de la que se puede partir al impartir la materia; aunque las modificaciones han sido mínimas. El 50,6% indica que En pocas ocasiones los alumnos han recibido nociones de Historia del Arte en la Educación Secundaria, seguidos del 30,6% que indica que A veces, el 12,9% que añade A menudo, el 3,5% de Siempre y el 2,4% de Nunca.

23. ¿Cree que los alumnos de 2º de Bachillerato han recibido nociones de Historia del Arte en la ESO?

1. Nunca	<b>2</b>	2.4%
2. En pocas ocasiones	<b>43</b>	50.6%
3. A veces	<b>26</b>	30.6%
4. A menudo	<b>11</b>	12.9%
5. Siempre	<b>3</b>	3.5%
No sabe/no responde	<b>0</b>	0%



**Ilustración 83. Gráfico 73. Frecuencia con la que han recibido nociones de Historia del Arte en la ESO los alumnos de 2º de Bachillerato.**

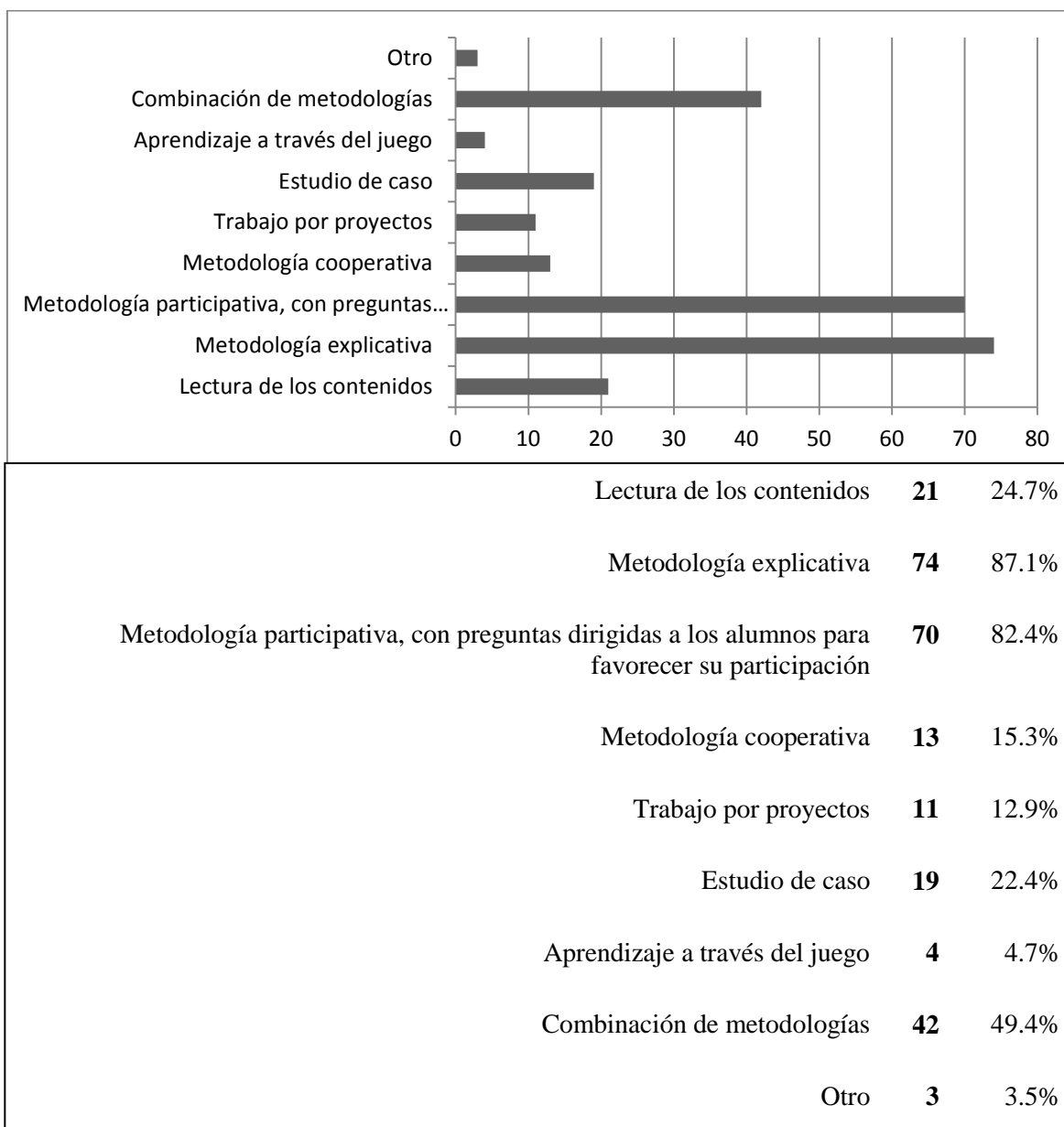
#### 4.8.7 METODOLOGÍA UTILIZADA EN 2º DE BACHILLERATO

En último lugar, hemos querido conocer la metodología que suelen utilizar los docentes en 2º de Bachillerato para plantear nuestra propuesta metodológica conociendo mejor el panorama actual. Sigue predominando en un 87,1% la Metodología explicativa. Actualmente, se constata la introducción de una metodología didáctica en muchas ocasiones, basada en presentaciones multimedia y material complementario en papel, que producirá mejoría en el rendimiento escolar, en la atención e interés del alumnado y en la motivación de los docentes por el uso de las nuevas tecnologías (Trepas y Feliu, 2007; Mur, 2013:92). Dicha metodología explicativa estará seguida muy de cerca, con un 82,4% por la Metodología participativa, con preguntas dirigidas a los alumnos para favorecer su participación, en la que también se podrán

#### Capítulo 4. Estudio: descripción y análisis de los resultados

utilizar presentaciones multimedia; incluida en nuestra propuesta y tan valorada por los alumnos, que mejorará la dinámica de la clase, fomentando el diálogo (Tejera, 2012).

24. ¿Qué tipo de metodología suele utilizar en 2° de Bachillerato? (se pueden seleccionar varias respuestas)



**Ilustración 84. Gráfico 74. Metodología utilizada en 2° de Bachillerato**

La mitad de los docentes encuestados: un 49,4%, indica Combinar metodologías y, afortunadamente, sólo un 24,7% se decanta la Lectura de contenidos (aunque a nuestro modo de ver todavía resulta un porcentaje muy alto) y nos han sorprendido las últimas metodologías utilizadas, dado que parece que 2° de Bachillerato, por regla general, es un curso bastante rígido en lo que se refiere a las obligaciones curriculares, materializadas mediante la Prueba de Acceso

a la Universidad. No obstante, la inclusión de nuevas metodologías, muestra un cambio en la tendencia e igualmente, se puede indicar como no son metodologías utilizadas en exclusiva, si no combinadas.

Resulta significativo resaltar las últimas metodologías utilizadas: un 15,3% utiliza la metodología cooperativa; de hecho, la web 2.0 o los recursos tecnológicos propician nuevos papeles para el profesorado y alumnado, principalmente en base al trabajo colaborativo, a la investigación, a crear conocimiento, etc. (Cebrián y Gallego, 2011:229-230). Al parecer, se está llevando un cambio metodológico, potenciando los aprendizajes en grupo y ajustándose a las demandas futuras laborales y actuales de los alumnos (Mur, 2013: 395-401). En segundo lugar, un 12,9% se decanta por el trabajo por proyectos; el 22,4% por el estudio de caso; el 4,7% por el aprendizaje a través del juego y un 3,5% ha marcado el apartado otro; añadiendo, por ejemplo, el trabajo a través de Moodle, la realización de comentarios por parte de los alumnos o de actividades interactivas.

Tendemos a relacionar utilización de Nuevas Tecnologías con innovación, y aunque bien es cierto que las TIC representan una revolución en la metodología de enseñanza; cada vez son más los que aportan datos sobre los mínimos cambios metodológicos producidos (Sales, 2009: 3). La presencia de las TIC, por sí sola, no es garantía de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008). El impacto de las TIC en la educación responde a su capacidad para transformar las relaciones entre los principales agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su capacidad para transformar las prácticas de educación habituales, creando nuevos escenarios educativos cada vez más variados, influyentes y decisivos, combinados con los existentes (Barberá y Badía, 2008).

Se constatan inicios de un contexto metodológico, sino nuevo, algo diferente, pues algunos profesores (Sales, 2009) creen necesario replantear sus prácticas, a la luz del uso de las TIC e integrarlas en otra manera de enseñar y aprender; de hecho, los resultados plasmados en las respuestas de nuestros cuestionarios verifican el cambio metodológico en proceso de realización. Por ello, es necesario fomentar el cambio metodológico que parece estar produciéndose, pues urge una renovación de la metodología en las instituciones escolares, derivada del replanteamiento de las prácticas con las TIC y no de los imperativos tecnológicos. Los recursos tecnológicos y en concreto, las presentaciones multimedia, en nuestro campo de estudio, facilitan el trabajo y han propiciado modificaciones en el modo de estudio (se pueden

necesitar menos materiales, siendo más ameno), pero es necesario un esfuerzo personal constante para superar las materias (Tejera, 2012).

Pero, si nos limitamos a cambiar los materiales sin variar la estrategia didáctica en función de unos nuevos objetivos lo único que conseguiremos es sustituir la pizarra por una pantalla. Las nuevas tecnologías son una herramienta en manos del auténtico agente innovador, que es el profesor con sus particulares estrategias de enseñanza y aprendizaje (Ciudad, 2015:15-16). Las TIC no son un avance *per se*; su mero uso no garantiza ningún resultado más allá del asombro o mayor atención de los primeros días. Requieren una adaptación didáctica a cada materia y una reflexión continua acerca de cuáles son nuestras necesidades, las posibilidades de los medios a nuestra disposición y los logros que pretendemos alcanzar...En otras palabras, debemos preguntarnos en qué medida mejoran el aprendizaje o nos ayudan a conseguir nuestros objetivos(Olmos, 2015:23-24).

Las nuevas Ttcnologías han posibilitado la creación de otros escenarios, roles y métodos educativos cuya generalización es cada vez mayor, por ello suelen presentarse como alternativa a la pedagogía tradicional o instrumento para implementar pedagogías innovadoras, sin embargo, la innovación tecnológica no supone necesariamente la innovación instruccional (Barberá y Badia, 2008). La tecnología no ha de suplir funciones de la educación o añadir competencias desvinculadas de los contenidos de aprendizaje, sino de proporcionar maneras distintas de desarrollo para llegar a ella (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 21-23); por ello está bien recordar los "*Criterios -guía*" para garantizar la efectividad educativa de las TIC establecidos por Área (2007:42-47);partiendo de lo relevante: lo educativo y no lo tecnológico, porque las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa; es el método o estrategia didáctica, junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje, de ahí la necesidad de evaluación de los usos educativos y la calidad de las propuestas tecnológicas para potenciar el aprendizaje significativo, porque la tecnología está colaborando en caer en el error de que la información es conocimiento. (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 24).

## **5 CONCLUSIONES**



## 5.1 CONCLUSIONES FINALES

Teniendo en consideración las cuestiones de investigación planteadas, nos disponemos a plasmar el alcance de las mismas, los resultados y conclusiones obtenidos, siempre tratando de ser lo más objetivos posibles. Nuestra finalidad es demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos; siguiendo las indicaciones de Simons (2011:224-236), al tratar de desterrar mitos acerca del estudio de caso e indicar la dificultad de evitar la subjetividad, sea cual sea el método adoptado, a pesar de ser más visible en la investigación cualitativa donde las personas, incluido el investigador, son parte inherente del caso.

Se van a comentar, mediante las justificaciones extraídas de los dos estudios de caso tomados como referencia, las aportaciones de las entrevistas a los profesores y alumnos o la observación en el aula<sup>445</sup>; los cuestionarios realizados para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, seleccionando solamente aquellas informaciones que formen parte de nuestro objeto de estudio y los cuestionarios realizados a profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del arte) que haya impartido la asignatura en los últimos cinco cursos, con la finalidad de conocer su valoración en lo que se refiere a recursos tecnológicos y planteamiento metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del arte.

Igualmente, se ha tenido como referencia la visión de los expertos en la materia, para apoyar nuestras conclusiones y siempre con la finalidad de contribuir en la evolución de la disciplina, al considerar la necesidad de potenciar modelos de formación permanente basados en el análisis de la práctica docente, uniendo formación, investigación, innovación, desarrollo profesional y práctica educativa. Resulta necesaria la superación de los obstáculos para lograr que la innovación impregne las aulas y los resultados de la investigación se transfieran a la práctica (Estepa, 2009, citado en Miralles, 2011: 163).

Se ha tenido siempre en cuenta en nuestra investigación tanto el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje (Wilson, 2001), ya que, no nos hemos limitado a preguntar al

---

<sup>445</sup> Para no resultar repetitivos, no incluiremos continuamente las citas de las entrevistas o documentos que lo pueden verificar, al poder se consultadas en el apartado 4.7. *Análisis de los resultados*.

profesorado sobre sus clases, sino también hemos recogido la opinión del alumnado sobre la enseñanza recibida, visión sobre la que existen escasos estudios (Merchán, 2007; Martínez, Miralles y Navarro, 2009). La finalidad siempre ha sido profundizar en los problemas de la práctica con la finalidad de que la investigación sea útil al profesorado para la mejora de su docencia (Pagés, 2001; Santisteban, 2006).

### **5.2 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE UTILIZANDO NUEVAS TECNOLOGÍAS (RECURSOS AUDIOVISUALES, PRESENTACIONES MULTIMEDIA Y WIKIS).**

Dado que la primera cuestión de investigación planteada ha sido “*Conocer cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en el aula, utilizando nuevas tecnologías (recursos audiovisuales, presentaciones multimedia y wikis), así como la justificación de la elección de este modelo*”, nos disponemos a incluir algunas conclusiones obtenidas en relación con nuestros dos estudios de casos, a través de las redes conceptuales elaboradas y cotejadas por las respuestas a los cuestionarios realizados a profesorado de Ciencias Sociales y las observaciones realizadas por estudiosos de la materia. Nuestras primeras preguntas planteadas han sido: ¿Cómo se procede a la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte en el aula, utilizando nuevas tecnologías? ¿Por qué se elige este modelo? ¿Los alumnos son más consumidores que productores de tecnología en el aula? ¿Les gusta que sus profesores utilicen nuevas tecnologías para impartir sus clases, pero ellos no las utilizan si se da el caso, al suponerles una inversión significativa de tiempo?

Siendo conscientes de la importancia de los recursos tecnológicos, en la sociedad de conocimiento en la que vivimos, es conveniente valorar las posibilidades ofrecidas en nuestro campo de estudio: la materia de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. A pesar del esfuerzo que suponen, suelen tener su recompensa (Tejera, 2012); de hecho, según las respuestas de nuestros cuestionarios, la totalidad de los docentes diseña sus propios recursos con bastante frecuencia, mostrando una evolución frente a estudios de una década atrás, en los que se destacaba la tendencia a ser más consumidores, que diseñadores de materiales tecnológicos (Soriano, 2004); ya que, a pesar de la multitud de recursos ofertados en Internet, no siempre se ajustan a las necesidades del docente (Trepát y Rivero, 2010:11). Pero, ¿Cuál podría ser la justificación? Posiblemente la motivación y atracción causada por las experiencias desarrolladas con recursos TIC para el alumnado (Soriano, 2004; Vera y Pérez, 2004; Sobrino, 2011b:95-103); algo



apoyado por las respuestas del 75% de los profesores encuestados, al señalar la opción “Mejoran la motivación”.

Nombraremos algunos recursos tecnológicos existentes para nuestra materia, mostrando aquellos de mayor utilidad, según nuestro estudio y centrándonos en plasmar concretamente los aspectos relacionados con los tres recursos especificados en nuestra primera cuestión de investigación: presentaciones multimedia, wiki y recursos audiovisuales. Partiendo de la utilidad específica de las pizarras digitales, será reducida para impartir la Historia del Arte en 2º de Bachillerato, según el punto de vista del primer docente y el nuestro; siempre y cuando se cuente con proyector y pantalla; de hecho, no se le ha prestado especial atención por parte de los docentes encuestados mediante nuestro cuestionario, como tampoco a los libros de texto digitales, cuyo futuro queda un poco en entredicho, según el docente del primer estudio de caso, dada la dificultad de competir con la red y elaborar materiales novedosos o al colapsarse la plataforma u otros recursos.

Se ha reflejado la utilidad de las consultas en páginas web o investigación en la red. En los resultados de nuestros cuestionarios, más de la mitad de docentes han reconocido su utilización en el aula, a pesar de que en reducidas ocasiones sean de elaboración propia (sólo un 8,6%)y, al tener en consideración las respuestas de los docentes y alumnos de los dos estudios de caso, se constata la utilización de la consulta en la red como apoyo para el estudio de la materia y elaborar los comentarios de la obra de arte, aunque dependerá del interés de los alumnos hacia la preparación de los comentarios de la obra de arte encomendados como tarea; aspecto fundamental, destacado por el docente del segundo estudio<sup>446</sup> y verificado mediante las respuestas a las entrevistas de los alumnos, y, en ocasiones también, por curiosidad personal. Igualmente, es preciso dotar a los alumnos de estrategias para seleccionar y resaltar la utilización de la información de forma crítica (Hernández y Fuentes, 2011: 72<sup>447</sup>, citado en Sobrino, 2015:9). Las páginas web de consulta indicadas son: arte-historia, wikipedia<sup>448</sup> o simplemente el buscador de Google.

---

<sup>446</sup>Algo realizado por los alumnos con anterioridad, a diferencia de los alumnos del primer estudio en el que sólo cuatro suelen consultar en la red; otros tres reconocen no consultar y el resto no responden.

<sup>447</sup> Hernández y Fuentes. Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?”. TESI, núm. 12 (1), 2011, pp.47.78.

<sup>448</sup> A pesar de “*contar con mala prensa*”, según el docente protagonista del primer estudio de caso.

## Capítulo 5. Conclusiones

Más interesantes a nuestro modo de ver, a pesar de no haberlos tenido en consideración de forma pormenorizada en nuestra investigación, son otros recursos tecnológicos, como blogs o ed-modo valorados positivamente por alumnos y docentes; aun siendo necesaria una considerable inversión de tiempo. Se reconoce un escaso interés hacia estos recursos al principio, paulatinamente modificado al conocer su utilidad para consultar dudas con el docente, incluir informaciones extras o curiosas en relación a la materia (Sobrino, 2011b: 95-103) o enlaces (Cebrián y Gallego, 2011:230; Palomo, Ruiz y Sánchez, 2011:31) a los que no podrán acceder en el horario lectivo, debido a la limitación temporal impuesta especialmente por la Prueba de Acceso a la Universidad. Sin embargo, son pocos los docentes que se decantan por utilizar plataformas como ed-modo, entre otras<sup>449</sup>, frente a una utilización preponderante de blogs (33,3%), siendo en todas ocasiones de los propios docentes encuestados.

Según los resultados de nuestros cuestionarios, las presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...) son el recurso más utilizado, con un 98,8%; siendo un 100% los docentes que las elaboran personalmente, frente al 95,5% que se decanta por los audiovisuales; aunque sólo sean de creación personal un 17%; algo lógico y comprensible, debido al tiempo necesario de inversión y los conocimientos tecnológicos específicos, aunque en nuestros cuestionarios, el 38,1% de los docentes haya señalado como necesario tener conocimientos informáticos para elaborar presentaciones multimedia y el 22,6% para manejarlas; algo que, al parecer, debería estar prácticamente superado entre los docentes de menor edad, mientras que aquellos con más experiencia de trabajo y edad, podrían necesitar más formación tecnológica. Por el contrario, los resultados obtenidos en lo que se refiere a la utilización de wikis en la materia de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, mostrarán un reducido empleo de dicho recurso (sólo un 9,5% de los encuestados y siendo escasamente 5 docentes, quienes utilizan wikis particulares).

Los recursos audiovisuales, pueden servir de ayuda para facilitar la comprensión de la materia por parte de los alumnos, porque tienen mayor acceso a la información con menor esfuerzo de abstracción (Rivero, 2009:457), gracias a su practicidad, dado que al ser muy visuales y entrar en escena la imagen y el sonido, pueden facilitar la retención de informaciones, de una forma más amena, clara y útil. Proporcionan riqueza visual y de sonido y pueden captar la atención de los usuarios (Castaño et al., 2008: 100), a través de múltiples perspectivas de la

---

<sup>449</sup> Goconqr; Fotografías tomadas por el docente (2), Moodle (2) ; Jeopardy, quizlet, etc, Webquest, Recursos autocorrectivos (cuestionarios, jclics...); eXeLearning, Time Toast, site, EdPuzzle, Quiz Revolution, etc; Facebook y Mapas mentales ("Freemind" y "CmapsTools").

## Capítulo 5. Conclusiones

obra de arte, con la intención de motivar<sup>450</sup> a los alumnos, poder adaptarse a la diversidad y a los intereses de los diferentes alumnos y sirviendo para completar el aprendizaje (Sales, 2009:55). Los datos obtenidos de nuestros cuestionarios muestran las siguientes respuestas en orden de porcentajes: se amplía la información de los recursos tradicionales (libro + explicación oral); despierta el interés de los alumnos (Cebrián y Gallego,2011:103); se ofrece claridad y calidad de la imagen y sonido; los consideran entretenidos y por ello, mejora el ambiente de aula; se facilita la comprensión y la retención de la información, al ser más visual; consiguiendo mayor motivación por parte de los alumnos.

El recurso on-line más utilizado, por todas sus posibilidades en el ámbito educativo es Youtube (Palomo, Ruíz y Sánchez, 2011:74-75) y en concreto, en nuestro ámbito relativo a la Historia del Arte, como se nos ha indicado en los dos estudios de caso, podremos concretar en el canal de Arte-historia; disponible, en muchas ocasiones, a través de Youtube. Al utilizar los audiovisuales on-line, se destaca la necesidad de descargarlos con anterioridad para garantizar el correcto visionado; algo indicado también por algunos autores (Cebrián y Gállego, 2011:82-87), No obstante, afortunadamente, hemos podido constatar una mejora en la conexión a la red en los centros educativos tenidos en consideración en los cuestionarios realizados a nivel nacional. Igualmente, es imprescindible diseñar actividades referentes al visionado del audiovisual para su aprovechamiento didáctico; su utilización no finaliza con el visionado (Cebrián y Gállego, 2011:103).

Dentro de las respuestas de nuestros cuestionarios, se pueden entresacar los siguientes inconvenientes señalados por un porcentaje menor de docentes. En primer lugar, se destaca la dificultad para encontrar audiovisuales adecuados al nivel de comprensión de los alumnos o como no son percibido por el alumno como contenido de la materia de estudio, ¿Quizás porque se concentran más informaciones que en una explicación habitual del profesor? El alumno tiene tendencia a no seleccionar lo relevante, si no lo anecdótico, de la cantidad de información facilitada, que no comprende ni utiliza; ya que, la información de los audiovisuales no está orientada a la comprensión de la obra de arte. Algunos docentes los consideren una pérdida de tiempo excesiva para 2º de Bachillerato y que difícilmente se adaptan a los contenidos explicados en el aula, de ahí que, el docente protagonista del primer estudio de caso se decante por videos breves, tratando de incorporarlos al discurso del aula y manteniendo la continuidad

---

<sup>450</sup> También utilizados como *transmisores de información* o instrumento de *conocimiento* (Cebrián y Gallego, 2011:101).

## Capítulo 5. Conclusiones

de la exposición, algo aconsejado por Rivero (2009:457) y si son de más duración, a modo de introducción a la materia o no siendo necesario utilizarlos al completo.

Las presentaciones multimedia resultan de gran interés para nuestra materia (Tejera, 2011; Tejera, 2012). Se constata la preponderancia de una metodología expositiva apoyada en presentaciones multimedia, siendo recomendable transmitir el entusiasmo al impartir la materia, para fomentar su atractivo. La actitud del docente influirá en la transmisión de las informaciones. Se reconoce necesaria la practicidad, efectividad y calidad de la imagen, aprovechando su potencia didáctica (Hernández Cardona, 2011), y de los contenidos (Rivero, 2009; Tejera, 2011; Cebrián y Gállego, 2011:139-140), correctamente estructurados; claros, adecuados al temario y, a poder ser, incluyendo gráficos e imágenes o fotografías y detalles, para facilitar la comprensión, ya que será importante fomentar la atención, comprensión, interés/curiosidad (Trepát y Rivero, 2010); aspecto más destacado por el 85,7% de nuestros docentes encuestados, junto con los que añaden que se fomenta el interés (61,9%) y se facilita la retención (el 56%). Gracias a las imágenes de las presentaciones, los alumnos dicen entender mejor las características de la obra. Demandan presentaciones más bien esquemáticas y sin excesiva terminología, para seguir mejor las explicaciones.

Los alumnos consideran haber mejorado mucho en Historia del Arte la atención por las imágenes; al apelar la “memoria visual o fotográfica” (Tejera, 2012). Habrá que utilizar los recursos multimedia cuando mejoren la calidad didáctica, y la comprensión de los contenidos, y cuando se cuente con infraestructuras del centro adecuadas, algo que como hemos constatado en nuestro estudio, es bastante frecuente en la actualidad. Resulta recomendable aprovechar las posibilidades ofrecidas (Trepát y Rivero, 2010:11), para incluir enlaces a vídeos u otras webs, como señalan el 56% de los encuestados, o incluso vínculos a exposiciones interactivas o páginas web educativas (Tejera, 2012), ya que, como destaca el 48,4%, se ahorra tiempo, al tener preparadas las imágenes para comentar, siendo muy importante la claridad, al utilizar el elemento visual. Estaría bien fomentar la participación de los alumnos en el comentario de la obra de arte, como han indicado nuestros protagonistas del segundo estudio de caso, algo demandado también por Trepát y Rivero (2010).

La actitud de los alumnos ante las presentaciones, según el docente protagonista del primer estudio de caso será pasiva, al no participar en las explicaciones ni tomar notas; aspecto señalado únicamente por un 9,5% de los encuestados. El 56% indican la posibilidad de

## Capítulo 5. Conclusiones

utilizarlas como apoyo a la toma de apuntes, con lo cual, debemos recordar la incidencia del grupo de alumnos en concreto para garantizar el correcto funcionamiento de los recursos y estrategias didácticas. Conclusión similar se puede obtener de la recomendación de Tejera (2012) de permitir el acceso a las presentaciones, para ser consultadas con posterioridad fuera del aula, algo posible en el primer estudio de caso, a través de la wiki y más restringido en el segundo, a pesar de que algún alumno no ha dudado en indicar que si se las pedían al profesor, posiblemente se las proporcionaría, aunque prefiera que presten atención. Reconocen como inconveniente del acceso a las presentaciones fuera del aula que, si saben que van a tener acceso a la presentación, es probable que se despistasen más.

Es recomendable diferenciar entre presentación multimedia estática o dinámica con proyección interactiva. Para ser interactiva, es necesario tener la opción de seleccionar itinerarios y/o opciones, para obtener al menos un grado de interacción selectiva. En la actualidad, existe una tendencia a valorar más los elementos dinámicos que los estáticos, aunque hay discrepancias entre profesores y alumnos. Para mostrar imágenes estáticas, no es necesario recurrir a una proyección; como nos han indicado los protagonistas de nuestros estudios de caso. Algunos docentes consideran que si bien son útiles como elemento motivador, su eficacia didáctica puede verse reducida porque algunos alumnos pueden distraerse con elementos menos significativos o con lo anecdótico (Trepát y Rivero, 2010:72-73). A la mayoría de los alumnos no les gustan las animaciones, porque les distraen y despistan y las consideran más infantil. Respecto a los colores; algunos se decantan por la variedad y otros por los neutros y un número reducido de los docentes (un 7,1%) ha señalado como estas presentaciones tienen la misma función que recursos tradicionales como el libro de texto; probablemente, al carecer del dinamismo comentado y condicionada también por la metodología empleada por el docente.

La justificación de la utilización de las presentaciones multimedia en la asignatura de Historia del Arte resulta evidente, según los alumnos, dado el carácter visual de la materia, al significar un ahorro de tiempo en el aula, evitando la necesidad de buscar las imágenes en el momento, garantizando unas clases más ilustrativas y amenas, acercando la imagen de la obra de arte a los alumnos y facilitando su comprensión. Se recomienda la originalidad y capacidad de motivación (Cebrián y Gállego, 2011:139-140) y se mejora la comprensión, el interés, la atención y retención (Rivero, 2009: 454-460), pudiendo influir en la dinámica de la clase y fomentando el diálogo (Tejera, 2012) o potenciando una metodología más participativa, si se incita a los alumnos a observar la obra de arte y comentar lo que ven. Si se favorece su integración; se pueden mejorar los resultados académicos (Tejera ,2012), aunque haya otros

## Capítulo 5. Conclusiones

aspectos determinantes, como el contexto, el grupo de alumnos y la predisposición hacia la materia. No obstante, no será una regla inamovible, ya que no siempre se refleja en mejores calificaciones (Rivero, 2009:454-460)

Los recursos multimedia, en ocasiones, están listos para su utilización directa en las clases sin que el profesorado tenga que realizar ninguna acción especial. Sin embargo, otra posibilidad es el diseño y desarrollo de actividades multimedia educativas. Muchos profesores no tienen formación técnica y la mayoría desconoce las posibilidades para crear y utilizar actividades multimedia educativas que hagan sus clases más participativas (Castellanos et al., 2011:110). Aunque a nuestro modo de ver y según los resultados extraídos de nuestros cuestionarios, el panorama parece estar modificándose. Cada vez son más los docentes que elaboran sus propios materiales, a pesar del sobre esfuerzo de trabajo y la inversión de tiempo, destacado por más de la mitad de docentes, especialmente, en lo que se refiere a la elaboración de las presentaciones y en un 22,6% para la selección. La realización de presentaciones multimedia supone un trabajo añadido (De la Torre, 2006), recompensado por la gratificación obtenida (Tejera, 2012) dada la valoración de los alumnos y su potencia didáctica.

La introducción de una metodología didáctica basada en presentaciones multimedia y material complementario en papel, producen mejoría en el rendimiento escolar, en la atención e interés del alumnado y en la motivación de los docentes por el uso de las nuevas tecnologías (Trepát y Feliu, 2007; Mur, 2013:92). Respecto a la valoración de los materiales didácticos multimedia, los alumnos destacan la contribución de las presentaciones en los diferentes ámbitos del aprendizaje. Facilitan el trabajo, siendo necesario igualmente un esfuerzo personal constante para superar las materias (Tejera, 2012). No obstante, los protagonistas de nuestros estudios de caso han indicado seguir prefiriendo estudiar en papel y no les importa utilizar fotocopias, aún no siendo en color. Se demanda la necesidad de realizar un trabajo activo vinculado y teniendo en cuenta la posibilidad de ser más o menos efectiva en su aplicación al aula, fomentando la motivación del profesorado y alumnado al presentarse la información de un modo más dinámico (Rivero, 2009:454-460)

La wiki es el principal instrumento tenido en consideración en el primer estudio de caso, aunque será prácticamente desconocido por los alumnos del segundo, dada la variedad de instrumentos utilizados en la actualidad en la docencia y señalados en los cuestionarios realizados a profesores de Ciencias Sociales (Ed-modo, Facebook, Quiz Revolution y Kahoot, actividades y juegos interactivos, videojuegos, o Moodle...). El docente protagonista del primer

## Capítulo 5. Conclusiones

estudio de caso muestra su inclinación por la wiki, aunque reconoce las limitaciones al utilizarla con el grupo de 2º de Bachillerato en concreto, a pesar de no ser la primera vez y contar con mejores experiencias con anterioridad, tanto en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, como en 2º ESO. La utilización de wikis en el aula, debería aumentar la motivación de los alumnos, al convertirse en autores y coautores del contenido, favoreciendo el aprendizaje significativo (Cebrián y Gallego, 2011: 232; Castellanos et al., 2011:39-41; Mur, 2013: 395-401) y pudiendo canalizar cualquier tipo de trabajo en grupo, al generar posibilidades para publicarlos (Mena y Fernández, 2011:70); favoreciendo el aprendizaje cooperativo (Castellanos et al., 2011:39-41), especialmente para la escritura cooperativa completamente en línea (Rivero y Mur, 2015:31-32).

Se reconocen algunas limitaciones de la wiki, a pesar de sus ventajas, como subir pdf o power point, en lugar de tener que acceder a partir de slideshare, como con los blogs. Permite alojar variedad de materiales multimedia (Mur, 2013: 395-401) y el acceso a fuentes de información variadas. Puede favorecer el desarrollo de las competencias, como la comunicación lingüística, tratamiento de la información digital, aprender a aprender, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, publicación y difusión...o la posibilidad de incluir información básica o en relación con la materia para que los alumnos accedan, los comentarios de la obra de arte y la planificación a desarrollar en el aula; existiendo la posibilidad de colaboración entre profesores, alumnos y padres, para mejor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al poder escribir y modificar la página de forma rápida, implicando cambios en los roles del alumnado y profesorado (Cebrián y Gallego, 2011: 232) y fomentando la interactividad mediante los comentarios o modificación de los contenidos (Castellanos et al., 2011:39-41). El docente puede conocer los momentos de acceso, los autores de las modificaciones y se facilita el proceso de evaluación y seguimiento de la cooperación grupal (Rivero y Mur, 2015:31-32).

No obstante, las respuestas dadas por los alumnos en las entrevistas de nuestros dos estudios de caso, no se han registrado muchas opiniones favorables a la posible participación mediante escritura en la wiki u otros recursos similares. La escritura colaborativa no tendrá mucha aceptación en los alumnos de 2º de Bachillerato, incluso en aquellos con mayor interés, como los protagonistas del 2º estudio de caso. Sólo dos alumnas han manifestado que les gustaría escribir en algún documento compartido, poder corregir a sus compañeros y retroalimentarse con las correcciones<sup>451</sup>. Las justificaciones posibles a esta falta de interés por el trabajo colaborativo on-line posiblemente será la presión a la que se ven sometidos al tener que

---

<sup>451</sup> Quienes han manifestado su intención de estudiar carreras relacionadas con la docencia; pudiendo condicionar en cierta medida su respuesta.

## Capítulo 5. Conclusiones

realizar la prueba de Acceso a la Universidad y que condicionará todo el curso, constatada en los cuestionarios.

A los alumnos no les importará trabajar en grupo, y casi la mitad de los docentes concretan que “A veces” (aunque ninguno habrá señalado “Nunca”) pero no son partidarios de trabajar en la distancia; algo que no tendría por qué ser incompatible. ¿Quizás el problema viene condicionado por la falta de costumbre de este modo de trabajo? ¿Hay correspondencia entre lo que cada vez es más frecuente que se nos exija en nuestro ámbito laboral y lo que enseñamos en la escuela? ¿Cuál puede ser el problema? Parece bastante evidente y probada la integración de las nuevas tecnologías en los centros escolares y en nuestras vidas, con lo cual, posiblemente, si los alumnos aprenden a trabajar mediante plataformas colaborativas en educación primaria o en los primeros cursos de la educación secundaria, no tendrán ningún inconveniente en continuar realizándolo con posterioridad, tanto en la educación, como en su futuro profesional. El 57,1% de los encuestados argumente la falta costumbre de trabajo grupal y la necesidad de aprender a trabajar con los compañeros, el 46,4%.

Pero, ¿cuál es el proceso a seguir para garantizar el éxito de las propuestas grupales en el aula? En primer lugar, hemos encontrado bastante unanimidad en nuestros cuestionarios en la recomendación de establecer con claridad las pautas con anterioridad. No es sencillo diseñar trabajos grupales en la materia de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, por las exigencias de la Prueba de Acceso a la Universidad, pudiendo resultar una pérdida de tiempo, según algunos docentes encuestados. Igualmente, puede contribuir a romper con la monotonía; lo cual puede ser considerado tanto un inconveniente, como una ventaja, en función del punto de vista, además de otras señaladas como que los alumnos aprenden de sus compañeros y lo consideran más entretenido, aunque un 28,6% indican que prefieren trabajar a modo individual y un 27,4% añade que no hay correspondencia entre la inversión de tiempo y esfuerzo con los resultados obtenidos.

Un inconveniente señalado por más de la mitad fue que en pocas ocasiones todos alumnos trabajan a partes iguales, resulta difícil evaluar el proceso de trabajo del alumnado y las aportaciones individuales y, en cierto modo, se puede detectar este trabajo desigual gracias a las plataformas o recursos colaborativos: los sistemas wiki facilitan la evaluación de las aportaciones individuales (9,5%) y del proceso de trabajo del alumnado (8,3%). A pesar de que, al parecer, no habrá mucha aceptación hacia el trabajo grupal y la utilización de la wiki en esta



## Capítulo 5. Conclusiones

etapa tenida en consideración, ni en los cuestionarios analizados, ni en los dos estudios de caso tenidos en consideración; la wiki favorece el aprendizaje cooperativo (Castellanos, Martín, Pérez, Santacruz, Serrano, :39-41), pudiendo ser adecuada para la escritura cooperativa completamente en línea (Rivero y Mur, 2015:31-32) y contribuir a incrementar la motivación, a partir de la posibilidades de que los trabajos sean publicados (Mena y Fernández, 2011:70).

¿Trabajo colaborativo o cooperativo? Resulta complicado generalizar, ante la ambigüedad de los términos y las dificultades para encontrar una definición oficial y avalada por estudios en nuestra disciplina y contexto en particular, así como la tendencia a utilizar como sinónimos el término colaborativo con trabajo en grupo y el de cooperativo, con trabajo en equipo; algo que puede contribuir a aumentar la confusión (Collazos y Mendoza, 2006). De ahí nuestra opción por utilizar el término genérico grupal, a lo largo de los diferentes apartados de nuestro trabajo, porque si bien se ha planteado en todas ocasiones un trabajo realizado por dos o tres personas, no se pueden obtener las mismas conclusiones de cada uno de los grupos o parejas, ya que influirán aspectos relacionados con la personalidad y actitud hacia el estudio de cada uno de los integrantes de los dos estudios de casos, y al no ser un estudio etnográfico, no conocemos dichos datos, a pesar de tener las notas finales de la asignatura de arte de 2º de Bachillerato del estudio de caso 2.

Teniendo en consideración los gráficos que representan las notas tomadas de la observación en el aula, el trabajo no ha sido totalmente colaborativo a partes iguales en los 5 grupos del segundo estudio de caso y sólo podríamos indicarlo en dos de ellos: el grupo 3 y 4, ya que en los otros tres grupos, un alumno o alumna habrá llevado la responsabilidad y dirección del trabajo, ayudado por otro compañero o compañera, mientras que el tercero o tercera, habrá realizado un trabajo mínimo. Es decir, a pesar de estar satisfechos con el resultado final y con la explicación de un comentario de la obra de arte de calidad en todas las ocasiones en general, la exposición del trabajo no ha sido completamente equitativa, como muestra de la desigual participación de los integrantes de cada grupo. Por el contrario, en el estudio de caso 1, dado que sólo han realizado las exposiciones tres parejas, el trabajo ha sido más equilibrado (recuérdese que los otros 5 alumnos ni siquiera prepararon la exposición).

Los alumnos reconocen atender y ser capaces de realizar los comentarios de las obras de arte preparados por cada grupo para exponer antes sus compañeros, sin más preparación, al

haber adquirido y practicado el procedimiento con anterioridad, pero, en general<sup>452</sup>, aprenden más del profesor, como es lógico, deseable y normal. No se pretende sustituir la figura del docente, si no cambiar su rol, en ocasiones puntuales y que se convierta en guía durante la adquisición de ciertos aprendizajes, en lugar de mero transmisor de conocimientos. Como indicó el primer docente y ha reconocido un alumno del estudio de caso 2, el problema puede ser, que si los alumnos no realizan un buen trabajo, los aprendizajes transmitidos serán de menor calidad y se perjudicará al grupo en general. Valoran muy positivamente la ruptura de la rutina o la monotonía al realizar un trabajo diferente y útil y la atracción que supone la novedad, con lo cual, se podría deducir que puede ser una práctica introducida en ocasiones.

En última instancia, nos centraremos en la posible modificación de la metodología de la Historia del Arte, al utilizar nuevos recursos en el aula, derivando hacia una metodología más participativa, alternando con la metodología expositiva, con bastantes similitudes con la tradicional, apoyada en presentaciones multimedia y apuntes elaborados por el profesor, normalmente facilitados en formato papel, a pesar de que por la edad podrían ser más autónomos. En lo que se refiere a la metodología participativa, la valoración por parte de los alumnos es positiva. Es un modo de colaborar en la clase, estar más atentos, integrados y, poco a poco, ir aprendiendo e incluso indican ser ellos quienes en ocasiones se encargan de comentar la obra de arte a partir de la imagen o respondiendo a las preguntas, pero no dando respuestas, si no, ayudando a buscarlas. Les gusta el modo interactivo o participativo de dar las clases e incluso indican que lo tomarían como modelo.

Se valora la utilidad de exponer presentaciones o comentarios de obras de arte por parte de los alumnos (aunque sólo en el segundo estudio de caso), de ahí nuestra cuestión acerca de la adecuada adquisición del procedimiento del comentario de la obra de arte: ¿Han adquirido el procedimiento de análisis de la obra de arte de forma personalizada? En el primer estudio de caso no es así. A pesar de haber mostrado en la observación en el aula las aptitudes específicas para realizar un correcto comentario de la obra de arte, los alumnos que han expuesto sus análisis histórico-artísticos, es necesario contar con interés. Por regla general, les resulta más sencillo limitarse a “memorizar” el proporcionado por el docente. Son capaces de realizar su propio comentario, pero prefieren estudiarlo o memorizarlo sin más. A pesar de la dificultad para generalizar, vamos a tomar los resultados de los cuestionarios realizados a profesores y

---

<sup>452</sup> En tres ocasiones no se es contundente; quizás se puede aprender más, al explicarlo de forma diferente.

## Capítulo 5. Conclusiones

alumnos conducentes a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, en el curso escolar 2009/2010 para tratar de plantear algunas afirmaciones en relación al asunto.

Al preguntar si los alumnos son capaces de analizar una obra artística siguiendo unas pautas (Encuesta profesorado, apartado A: 7), resultan significativas las respuestas obtenidos al comenzar el curso y una vez impartida la asignatura, pasando de que, al principio, según más de la mitad (el 66,6%) “Pocos” son capaces de analizar una obra de arte siguiendo unas pautas, pero transcurrida la mitad del curso, la mitad manifiestan que “Algunos” analizan obras de arte siguiendo unas pautas y la otra mitad que “Casi todos” (Gráfico 1). Para el comentario libre (Encuesta profesorado, apartado A: 8) al inicio de curso, el 33,3% responden que “Ningún” alumno sería capaz, el 50% que “Pocos” y el 16,6% que “Algunos” y por último, resulta destacable una respuesta de un docente al otorgar importancia a la motivación del alumnado (Encuesta profesorado, Apartado B, 17). Según nuestro sondeo, a la mayoría de los alumnos les gusta observar la obra de arte y la asignatura de Historia del arte; dato a tener en consideración para potenciar la motivación de los alumnos.

No obstante, no deberemos olvidar la problemática de algunos estudiantes, con los periodos histórico-artísticos, la terminología artística, relacionar unos temas con otros o parar realizar una exposición argumentada, tanto escrito (Encuesta Profesorado, Apartado B, 10), para aplicar de forma ordenada unos parámetros a modo de guión, como oral. Aunque nuestra observación en el aula verifica cómo, en general, poseen o pueden poseer las herramientas adecuadas para realizarla adecuadamente, así que, dado que el mejor modo de aprender es mediante la práctica, consideramos que si los alumnos se acostumbran a hacer el comentario de la obra de arte, sea individual o grupal y después exponerlo ante sus compañeros, irán mejorando y adquiriendo las herramientas necesarias y si esto se produce de forma colaborativa, además podrán aprender de sus compañeros.

Resulta recomendable la realización de un seguimiento individualizado del procedimiento del comentario de la obra de arte hasta la asimilación total, para evitar las inseguridades en la posterior exposición del comentario manifestadas los alumnos del primer estudio de caso. Parece no ser suficiente con que el profesor los guíe y les lleve libros de texto para observar modelos de comentarios de la obra de arte. En el segundo estudio de caso, los alumnos reconocen ir haciendo comentarios de obras de arte que entregan al profesor para que se los revise, con lo cual puede ser una de las justificaciones de haber tenido mayor soltura al elaborar el comentario de la obra de arte para exponer ante sus compañeros.

### 5.3 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ELABORACIÓN Y/O ELECCIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

Nuestra segunda cuestión de investigación del trabajo ha sido: “*Enumerar las posibles ventajas e inconvenientes de la elaboración y/o elección de dichos recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte*”. Es evidente la importancia de los recursos tecnológicos en el siglo XXI. Las nuevas tecnologías han sido creadas con la finalidad de facilitarnos las tareas y se han instalado plenamente en nuestra sociedad; de ahí la necesidad de conocer sus posibilidades e integrarlas en nuestra labor docente, pues, a pesar de la inversión de tiempo y esfuerzo que suponen (verificada tanto en los cuestionarios, como en ambos estudios de caso), suelen tener su recompensa (Tejera, 2012). No obstante, todavía quedan obstáculos por superar, con lo cual, se debe continuar en la misma línea y especialmente facilitando la formación a los docentes, en la medida de lo posible y la utilización de las mismas.

Vamos a partir de las ventajas vinculadas con la utilización de recursos tecnológicos para la enseñanza de la obra de arte, considerando la visión del docente protagonista del primer estudio de caso, especialistas en la materia y los cuestionarios realizados a 84 docentes a nivel nacional, con la finalidad de verificar los resultados y conclusiones obtenidas. Las posibilidades de la utilización de nuevas tecnologías para impartir la materia de Historia del Arte serán las siguientes; en orden de porcentaje<sup>453</sup>. En primer lugar, permitirán obtener mejor comprensión de conceptos y ofrecen acceso a multitud de materiales y recursos; mejorando, en tercer lugar, la motivación; algo apoyado por el profesor del primer estudio de caso y otros estudios (Soriano, 2004; Vera y Pérez, 2004). La motivación es un aspecto repetidamente señalado por los docentes.

Entre los usos de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los más frecuentes están relacionados con la captación de la atención y motivación del alumnado; la función motivadora es importante (Soriano, 2004), sin embargo, curiosamente, podría ser mayor en los alumnos con mayores dificultades, mientras que los alumnos con buen rendimiento académico no lo aumentarían tan acusadamente (Ruiz, 2001:33), quizás, porque facilitarán la adaptación a los intereses de los alumnos, como había señalado también el docente protagonista

---

<sup>453</sup> Véase el apartado 4.8.3. Recursos tecnológicos para revisar los porcentajes exactos.

## Capítulo 5. Conclusiones

del primer estudio de caso, al poder adaptarse a los intereses de cada integrante del grupo y Vera y Pérez (2004); algo que no llego a corroborar en nuestra experiencia en el aula, al tener en consideración sólo los dos estudios de caso. En cuarto puesto, se ha señalado la máxima eficiencia didáctica a través de lo visual (Sales, 2009:68); registrarán razones de eficacia y mejora de la educación. Se facilitará el trabajo procedimental del comentario de la obra de arte por parte del profesor y del alumno y la retención de información, al permitir ofrecer diferentes visiones de la obra de arte. En último lugar, es posible obtener el máximo beneficio de lo visual, como ha señalado el docente protagonista del primer estudio de caso.

Los profesores otorgarán importancia a las nuevas tecnologías, al ser mediadoras de la información, enfatizando como usos más frecuentes “presentar información” y “permitir el acceso a más información”. La forma de preparación de las clases variará, pasando a ser más ricas en cuanto a contenidos y actividades y el protagonismo del alumno. La enseñanza pasa a ser interactiva, cooperativa y fundamentada en la participación del discente (Vera, Soriano, Seva, 2008:644-653). El uso de las TIC en las prácticas educativas influye en el clima de la clase; fomentando la participación (Soriano, 2004). Es decir, en cuanto al uso educativo, serviría para motivar, aplicar, instruir y atender a la diversidad, dándole una valoración media o baja a su utilización en la evaluación. Casi la totalidad de los encuestados considerarán beneficios el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, gracias al acceso a la información, se favorecerá la enseñanza-aprendizaje, por elementos multimedia, el intercambio y la elaboración de recursos didácticos, y la presentación de la información, siendo la evaluación y el fomento o modificación de actitudes, las que merecen las menores valoraciones (Vera y Pérez, 2004). Como últimos aspectos positivos para la utilización de las TIC se añadirá el entretenimiento o diversión (Sales, 2009:68).

En cuanto a los inconvenientes, predominan los problemas técnicos y la necesidad de invertir mucho tiempo para la elaboración de recursos propios o elegir los recursos a utilizar; aspectos indicados por el docente protagonista del primer estudio de caso y por algunos expertos. Es necesaria mayor preparación previa de las clases (Soriano, 2004; Tejera, 2011) y variará (Vera, Soriano y Seva, 2008:644-653); además, no siempre se obtiene el resultado previsto; como en nuestro primer estudio de caso. Entre las siguientes respuestas dadas, destacan, las dificultades para recibir formación necesaria para elaborar recursos propios y utilizar o localizar los recursos tecnológicos, lo cual debería estar incentivado desde las administraciones públicas para garantizar la correcta formación de los docentes.

## Capítulo 5. Conclusiones

No se trata sólo de estar alfabetizado digitalmente, sino de ser capaz de reaprender constantemente y adaptarse a los cambios y a las tecnologías, que van transformándose a una gran velocidad (Gros, 2006:58-63). Los recursos tecnológicos pueden fomentar la pasividad del alumnado, como ha señalado el docente del primer estudio de caso, ya que, en ocasiones causa disfunción (Soriano, 2004) y el alumnado encuentra dificultad para el manejo de aplicaciones informáticas y/o para localizar o acceder a la información; el aprendizaje del procedimiento del comentario de la obra de arte se relega a un segundo plano frente a la búsqueda del impacto visual del recurso, porque se prioriza lo estético frente a lo efectivo para el aprendizaje, pudiendo los recursos tecnológicos distraer la atención del alumnado y por último, los recursos quedan rápidamente obsoletos.

Enumeradas las ventajas e inconvenientes de la utilización de recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte, osamos concluir con una valoración muy positiva de sus posibilidades, a pesar de las dificultades para generalizar, dados los múltiples recursos existentes, valorando especialmente la evolución acometida en el campo de la última década, la actitud y el esfuerzo de los docentes por invertir su tiempo en aprender, especialmente de forma autodidacta, a utilizar o elaborar dichos recursos, ante la falta de incentivo por parte de la administración. Siguiendo en la misma línea y siendo realistas en cuanto a los resultados a obtener, se puede seguir mejorando, obteniendo rentabilidad y desarrollando una tarea docente adecuada al mundo en el que vivimos, pero sin olvidar lo verdaderamente necesario; en este caso, llegar a comprender el fenómeno histórico-artístico y adquirir el procedimiento del comentario de la obra de arte; principal objeto de estudio de nuestra disciplina.

Indirectamente podemos concluir nombrando los recursos más utilizados en nuestra disciplina, según nuestras fuentes de estudio. Serán valorados, prácticamente a partes iguales las presentaciones multimedia y los recursos audiovisuales, siendo mayores en utilización las primeras, mientras que los segundos estarán más relacionados con el entretenimiento por parte de los alumnos. Ambos comparten la validez otorgada por el valor icónico de la obra de arte. Por último, la utilización de la wiki no habrá tenido una crítica tan positiva y aunque se respetará su uso, si es utilizada para trabajar de forma colaborativa, los alumnos no serán partidarios de este método de trabajo, especialmente aquellos que carezcan de interés hacia la materia.

#### **5.4 IMPACTO DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ACTITUD Y SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS RESPECTO AL DESARROLLO DE LA CLASE Y AL APRENDIZAJE OBTENIDO**

La tercera cuestión de investigación propuesta ha sido: “*Determinar si la utilización de recursos tecnológicos tiene impacto en la actitud del alumnado y en su satisfacción respecto al desarrollo de la clase y al aprendizaje obtenido*”; algo que, en cierto modo, resulta más complicado de valorar, dado que la satisfacción y actitud del alumnado no son exactamente cuantificables. Por ello, plasmaremos algunas de las respuestas planteadas en los cuestionarios realizados al profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte, en las que se han propuesto diferentes respuestas elaboradas mediante escala de Lickert para cerrar el apartado, después de incluir otras reflexiones más personales realizadas tras utilizar los diversos instrumentos de trabajo; especialmente, las entrevistas a los docentes y alumnos de ambos estudios de caso y la observación de las diferentes actitudes de los alumnos en el aula.

Las preguntas a resolver han sido las siguientes: ¿Resulta motivadora la utilización de los recursos tecnológicos para los alumnos? ¿Puede tener repercusión la motivación para una mayor comprensión y aprendizaje de la materia? ¿Qué puede influir para conseguir la motivación de los alumnos? ¿Las herramientas tecnológicas pueden permitir a los alumnos una mejor comprensión del elemento histórico-artístico? ¿Cuáles pueden ser sus utilidades? Y, ¿Cómo es el resultado final, en lo que se refiere a asimilación del procedimiento del comentario de la obra de arte, si son ellos quienes tienen que producir el comentario de la obra de arte? ¿Les pueden ayudar los recursos tecnológicos? ¿Y si se les presenta la información fragmentada, para ser ellos quienes la construyan? ¿Son los alumnos partidarios de modificar el tradicional modo de estudio y enseñanza?

Partimos de la importancia de la motivación y el interés para garantizar el éxito en el aprendizaje. En el primer estudio de caso se ha podido constatar muy poco interés por la materia, por colaborar en una metodología más participativa e incluso de cara a manifestar la opinión en lo que se refiere a los recursos tecnológicos con los que se trabaja; a pesar de dar la impresión, durante las sesiones de trabajo en las que se ha elaborado el comentario histórico-artístico a través de la wiki, que se estaba trabajando bien. Al final, sólo seis alumnos han presentado el comentario de la obra de arte ante sus compañeros, aun contando con tiempo

específico en el aula para preparar el análisis histórico-artístico<sup>454</sup>. Sin embargo, en el segundo estudio de caso, aunque el grupo no es totalmente homogéneo, en lo que se refiere a nivel e interés, se ha ido retroalimentando. Los alumnos han tratado de tomar como modelo las presentaciones realizadas por sus compañeros y han ido mejorando considerablemente los comentarios de la obra de arte, tanto en lo que se refiere al formato, como el contenido; incluso en alumnos que tienden a no trabajar demasiado. Sin lugar a dudas, los alumnos pueden aprender de sus iguales.

Las características del grupo podrán influir, en gran medida, en la impartición general de la materia, con lo cual, lo deseable sería llegar a contagiar de motivación a aquellos alumnos que menos interés muestren, pero ¿Cuál podría ser el secreto? ¿Está en nuestras manos? ¿Qué está a nuestro alcance? ¿Podemos hacer algo con aquellos alumnos que sistemáticamente no asistan a clase? Muchas son las preguntas que nos podemos plantear y las respuestas no serán ni universales ni válidas en todas ocasiones, dado que son muchos los factores a tener en consideración. La cuestión no sería únicamente encontrar la justificación de porqué unos recursos o propuestas metodológicas funcionan mejor con unos alumnos u otros y especialmente con alumnos con mayor interés, si no tratar de encontrar la justificación al porqué del desinterés de algunos, para poder tomar medidas y tratar de motivarlos, ya que, igualmente, habrá condicionantes personales de los alumnos. La línea de investigación quedará abierta en este camino.

Un problema principal podría venir determinado desde el momento en que los alumnos conciben la enseñanza como una obligación impuesta; pero en nuestro caso, al estar en una etapa postobligatoria, no tendría por qué serla y se debería tener cierta predisposición para el trabajo y estudio. Resulta complicado convertir algo considerado como imposición en una atracción y especialmente al tratarse de alumnos de 17, 18 o 19 años, con una personalidad más definida. Posiblemente sería más sencillo atraer la atención de alumnos en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, como indico el docente protagonista del primer estudio de caso en la utilización de la wiki. Por otro lado, con toda probabilidad, habría que tratar de buscar la raíz de la falta de motivación o interés por parte de estos alumnos en la familia de cada uno de ellos, dado que si dicha familia se preocupa e involucra, siempre es más sencillo conseguir un mínimo interés por parte de los alumnos, para mostrarles el camino a seguir. Desgraciadamente, no siempre nos encontramos con un contexto familiar adecuado o

---

<sup>454</sup> Todos ellos pertenecían al itinerario de Humanidades.



## Capítulo 5. Conclusiones

predisposición para participar en el proceso de enseñanza de sus hijos o hijas, lo cual, a menudo, nos ayuda a comprender mejor las actitudes de alumno.

Una conclusión importante obtenida es que no es necesaria únicamente la ilusión, intención o motivación del profesor y una buena formación y disposición para invertir tiempo en los proyectos de trabajo, si no que debemos contar con un perfil de alumnado involucrado y un grupo con interés dado que, a pesar de disponer de las herramientas necesarias y de que cabría esperar que contasen con la madurez suficiente e iniciativa, al encontrarse en una etapa postobligatoria, si no se molestan en preparar el trabajo encomendado, los resultados no van a ser los esperados y el éxito de la propuesta estará limitado. Como bien ha indicado el docente protagonista del primer estudio de caso, si el trabajo realizado por los alumnos no es de calidad, en cierto modo “se resentirá el aprendizaje”, es decir, serán los compañeros quienes no asistan a la explicación de comentario de la obra de arte completo y bien elaborado y, probablemente, no interioricen las características de la obra en cuestión.

Hemos podido reflejar una valoración muy diferente de la experiencia, en función de los alumnos tenidos en consideración y según si pertenecían al primer o al segundo estudio de caso, ya que el punto de vista y el ambiente general han sido totalmente diferentes en cada una de las experiencias; lo cual resulta muy interesante para nuestras conclusiones generales, porque, se han puesto en práctica dos propuestas con similitudes y diferencias. En ambos se utilizan recursos tecnológicos para impartir la materia y en los dos grupos se ha valorado muy positivamente la utilización por parte de los docentes de las presentaciones multimedia y de los audiovisuales. Las diferentes interpretaciones vienen condicionadas en el momento en el que se les plantea ser ellos quienes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje y configuren los comentarios de las obras de arte a exponer ante sus compañeros, sirviéndose de los recursos tecnológicos a su alcance; ya que, como han señalado casi a partes iguales y casi la mitad de los profesores encuestados a nivel nacional, los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del Arte tienen dificultades para hacer una exposición oral ante los compañeros “A veces” y “A menudo”<sup>455</sup>.

En el primer estudio de caso, se les han dado más facilidades. Se ha utilizado la wiki, pensando que podría servir de motivación y ayuda para los alumnos, al proporcionarles un

---

<sup>455</sup> Utilizando la escala de Lickert, los resultados son: 1. Nunca (1,2%); 2. En pocas ocasiones (7,1%); 3. A veces (40,5%); 4. A menudo (42,9%); 5. Siempre (7,1%) y No sabe/no responde (1,2%)

## Capítulo 5. Conclusiones

comentario base de la obra de arte a completar con investigación personal e incluso otorgándoles tiempo de trabajo en el aula. Sin embargo, los resultados de trabajo generales obtenidos, no han sido nada gratificantes ya que, la mitad de los alumnos no han respondido bien a la propuesta. Por el contrario, en el segundo estudio de caso, se les ha planteado realizar un comentario de la obra de arte en grupo también, pero sin contar con un recurso tecnológico de apoyo, como fue la wiki en el primero y, a pesar de significar más trabajo para los alumnos, ya que no se les ha proporcionado un comentario base, ni ninguna sesión en el aula para su elaboración, teniendo que realizar todo el trabajo fuera del horario lectivo, se han molestado en la creación de un comentario de la obra de arte, fundamentado en el trabajo personal, a través de la investigación en la red y utilizando como referencia el libro de texto; e incluso, en dos ocasiones<sup>456</sup>, el trabajo presentado ha sido elaborado de forma colaborativa.

En resumen, se pueden presentar conclusiones positivas y negativas del proceso, partiendo de la importancia del ambiente y especialmente de la actitud general del grupo y de cada uno de sus integrantes como determinante para garantizar la correcta impartición de la materia; en la que podrá influir también la utilización de recursos tecnológicos y/o introducción de propuestas novedosas. Los recursos tecnológicos utilizados han sido bastante bien valorados, y especialmente los dos destacados en nuestro anterior objetivo; las presentaciones multimedia y los audiovisuales, pero no tanto la wiki, sobre todo por la propuesta de trabajo planteada al necesitar una modificación del rol tradicional del alumno, convirtiéndose en participante y condicionándole para trabajar en parejas o grupos. Siempre teniendo en cuenta que, en este caso, al ser alumnos de 2º de Bachillerato, deberían tener buena disposición ante la materia, pero también estarán presionados por la Prueba de Acceso a la Universidad, como han señalado los docentes encuestados a nivel nacional<sup>457</sup> y la limitación temporal o rigidez de la materia.

Hemos tratado de reflexionar acerca de cuáles podrían ser las problemas que provoquen el rechazo a la utilización de la wiki y nos hemos planteado diferentes asuntos; ¿A los alumnos de 2º de Bachillerato les cuesta trabajar de forma colaborativa? ¿No llegan a entender realmente los beneficios y tienden a repartir el trabajo? ¿Tienen problemas para trabajar de forma autónoma? ¿Aprovechan más el tiempo si se les manda el trabajo para casa? En respuesta a estas cuestiones, concluiríamos que si bien, predomina la respuesta “A veces”<sup>458</sup> señalada por

---

<sup>456</sup> 2 grupos de los 5 han trabajado prácticamente a partes iguales, sin contar con una plataforma colaborativa de apoyo.

<sup>457</sup> Las respuestas ante la cuestión de si los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del Arte están condicionados por la Prueba de Selectividad han sido las siguientes: 1. Ninguno (1,2%); 2. Pocos (3,6%); 3. Bastantes (21,4%); 4. Muchos (40,5%) y 5. Todos (33,35); según la escala de Lickert

<sup>458</sup> Las opciones siguiendo la escala de Lickert son: 1. Nunca (0%); 2. En pocas ocasiones (19%); 3. A veces (46,4%); 4. A menudo (28,6%); 5. Siempre (3,6%), añadiendo 2,4% No sabe/no responde.

## Capítulo 5. Conclusiones

casi la mitad de encuestados para indicar que a los alumnos les gusta trabajar en grupo; ninguno ha optado por “Nunca”; lo cual desmiente el rechazo generalizado hacia el trabajo grupal, ya que, en el fondo, a nuestro modo de ver, les gusta romper con la rutina y aprender de sus compañeros, pero para ello, tiene que haber cierta predisposición hacia el estudio, madurez y debería ser una práctica más repetida, para que mejoren sus estrategias de trabajo paulatinamente. No deberían tener problemas para trabajar de forma autónoma y organizarse, por la edad que tienen, a pesar de los perfiles de alumnos y las excepciones. Por último, da la impresión de que le otorgan más seriedad al trabajo y rentabilizan más el tiempo, si desarrollan las tareas en casa, en lugar de en clase, posiblemente porque valoren más la inversión de esfuerzo y tiempo realizada.

Lo cierto es que la experiencia observada de la puesta en práctica de la utilización de la wiki en el aula, no ha tenido los resultados previstos, debido a la poca implicación por parte de los alumnos, ya que sus posibilidades Ciencias Sociales pueden ser múltiples, como ha señalado Mur (2013: 395-401). En su caso, los alumnos-informantes se muestran muy satisfechos de la confección de la wiki, del trabajo en grupo o de las exposiciones, al desarrollar una nueva metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en el uso habitual del ordenador en el aula, la selección de los aprendizajes por los alumnos, la metodología activa y participativa<sup>459</sup>, la sustitución del rol docente expositivo por un docente e-tutor, la información continua sobre procesos de mejora, la participación del alumnado en la evaluación o el proceso de creación de conocimiento entre iguales.

La motivación está condicionada por las actividades insertadas en la investigación, la variedad de los materiales multimedia más cercanos a las necesidades de los alumnos (visionado de documentales, reconstrucciones, ambientaciones ...) y la utilidad de aprendizajes, dado que entienden que lo aprendido puede ser útil, potenciando los aprendizajes en grupo, a pesar de los posibles problemas, como las ausencias reiteradas de algunos alumnos, la mayor dedicación de unos respecto a otros, el dominio o control de algún miembro sobre el resto... No obstante, la mayoría se mostraban partidarios de continuar con dicho agrupamiento para el aprendizaje y afirmaban estar bien coordinados y ajustándose a las demandas futuras laborales y actuales de los alumnos (Mur, 2013: 395-401).

---

<sup>459</sup> Los alumnos han debido de convertirse en docentes de sus compañeros, lo que ha motivado un aprendizaje diferente; ellos han sido el eje, convirtiéndose en verdaderos comunicadores

## Capítulo 5. Conclusiones

El panorama presentado es totalmente opuesto al observado en nuestro primer estudio de caso, con lo cual, nos gustaría ser cautos al enumerar las conclusiones, dado que, a nuestro modo de ver, si la wiki hubiese sido utilizada por el grupo protagonista del segundo estudio de caso, casi con toda probabilidad, los resultados hubiesen sido mucho más satisfactorios y la propuesta hubiese tenido mucha mejor recepción. En el segundo caso se les ha encomendado una tarea más complicada, como es la exposición del comentario de la obra de arte ante los compañeros apoyada en recursos tecnológicos, sin tener ningún documento guía o base y el trabajo grupal y de investigación llevado a la práctica por los alumnos y la presentación del comentario histórico-artístico de la obra de arte han sido muy buenos, a pesar de diferir las conclusiones entre los diferentes grupos.

Por otro lado, sería interesante plantearse el porqué de la valoración negativa de los seis alumnos que han presentado la obra de arte en el primer estudio de caso, para tratar de solventarlo, en la medida de lo posible, en posteriores ocasiones. Nos atreveríamos a incluir como una de las causas, la negatividad general del grupo y la falta de motivación hacia la materia, ante la presión general del curso, aunque cada circunstancia personal y grupal podrá tener influencia. Por el contrario, todos los alumnos del segundo estudio de caso se han mostrado bastante participativos y su valoración de la propuesta, en general ha sido positiva; incluso en alumnos muy tímidos. Es decir, el clima general del aula y el modo de involucrarse cada vez más en el proceso por parte de los alumnos, a nuestro modo de ver, ha garantizado la correcta realización de la experiencia, algo señalado por Tejera (2011,2012) al llevar a la práctica su propuesta etnográfica de utilización de recursos multimedia en el aula de 2º de Bachillerato en la Escuela de Artes, en la que destaca la motivación e interés hacia la materia, ligado con los gustos personales del grupo en cuestión y sus perspectivas de futuro.

En última instancia, teniendo en consideración los resultados de los cuestionarios realizados, hemos utilizado la escala de Licket para que los profesores otorguen puntuaciones del 1 al 5 a la atracción y satisfacción que causa a los alumnos la utilización de recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte y las respuestas, según nuestro punto de vista, son muy positivas, ya que predomina “A veces” 1,2% ; “A menudo” 35,7% y “Siempre” 63,1% al considerar la aceptación de los alumnos hacia la utilización de recursos tecnológicos y su utilidad y se constata correspondencia entre los recursos que los docentes han respondido utilizar y aquellos que creen que más les gustan a los alumnos; con la pequeña variación de la inversión de puestos entre audiovisuales (88,1%) y presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...), con un 82,1% . Es decir, siguen siendo los dos recursos más valorados, pero los alumnos preferirán los audiovisuales y se producirá un cambio entre la

utilización y preferencia de las webs; más valoradas por los alumnos (33,3%), según el punto de vista de los docentes; seguidas de los blogs (21%), las wikis (3,6%), ed-modo (2,4%) y otros (el 7,1%): Facebook, Quiz Revolution y Kahoot, actividades y juegos interactivos, videojuegos, o Moodle.

### **5.5 GUÍA DE PAUTAS PARA UTILIZAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE, DE 2º DE BACHILLERATO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA IMPARTIR LA MATERIA**

La última cuestión de investigación a desarrollar en este apartado ha sido: “*Elaborar una guía de pautas para poner en práctica la utilización de los recursos tecnológicos para impartir la asignatura de Historia del Arte, de 2º de Bachillerato*”, plasmadas en las siguientes líneas. Por ello, se va a plantear una posible propuesta de trabajo para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte adaptada al siglo XXI; siguiendo las sugerencias proporcionadas por los protagonistas de nuestros dos estudios de caso y los cuestionados realizados a profesorado y alumnado de Ciencias Sociales, en la primera y en la última fase de nuestro estudio, tras considerar que, no sólo hay que preguntar al profesorado sobre sus clases, sino también recoger la opinión del alumnado sobre la enseñanza que reciben, visión sobre la que existen escasos estudios (Merchán, 2007; Martínez, Miralles y Navarro, 2009) y que hemos tratado de incorporar en el nuestro.

En primer lugar, dado que nos encontramos en un mundo en el que las nuevas tecnologías constituyen una realidad de nuestro día a día, consideramos necesaria su utilización, en la medida de lo posible, en nuestro campo práctico, tratando de aprovechar las posibilidades ofrecidas y evitar la monotonía. Por otro lado, se plantea también la posibilidad de enseñar a los alumnos a trabajar con sus compañeros de forma grupal, dado que una vez terminen sus estudios y se introduzcan en el ámbito laboral casi con toda probabilidad, van a tener que ser capaces de trabajar con otros compañeros, no elegidos previamente. Siguiendo la premisa de “*Todo se puede aprender practicando*”, creemos que si los alumnos aprenden desde pequeños a trabajar en grupo y de forma colaborativa, no será ningún inconveniente seguir haciéndolo a lo largo de la Educación Secundaria e incluso en el curso de Preparación a la Universidad: 2º de Bachillerato, a pesar de la limitación temporal y la presión a la que se ven sometidos.

## Capítulo 5. Conclusiones

Resulta recomendable seguir algunas indicaciones determinadas por Collazos y Mendoza (2006:74), acerca de combinar el aprendizaje colaborativo con la instrucción tradicional, el trabajo individual y otras formas de pedagogía, ya que no es mágico, ni funciona por sí sólo. Se necesita una cultura de colaboración en la clase, en el colegio y en el entorno. Igualmente, hay mucho que aprender, debido a que las actividades en grupo son más complicadas que la enseñanza tradicional y al ser un gran cambio, requiere tiempo para ajustarse. Por tal razón, debe ser incorporado gradual y lentamente. Sin embargo, una década después de esta publicación, a pesar de la tendencia general a “*reivindicar la necesidad de aprender a trabajar en grupo y de forma cooperativa*”, como hemos podido constatar en nuestro trabajo, la evolución ha sido bastante reducida.

Por último, para lograr un buen ambiente de aprendizaje, es necesario diseñar cuidadosamente la situación, ya que la colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina y positiva entre los estudiantes que están colaborando, los profesores y su entorno; algo en lo que los docentes tenemos relativo poco margen de actuación. Podremos tratar de motivar a nuestros alumnos y servirnos de su supuesta elección de la materia por motivaciones personales o profesionales, en una etapa postobligatoria, pero habrá un factor fundamental: el interés, ya que su carencia será difícilmente modificable si no hay participación o involucración por parte de los alumnos, como hemos observado en el primer estudio de caso.

En lo que se refiere al diseño metodológico, se podría sugerir plantear un aprendizaje activo en el que se integren las tecnologías de forma participativa, tratando de utilizar un planteamiento crítico, ante la falta de motivación por parte del profesorado ante el uso de estas metodologías y tecnologías, justificado, en cierto modo, por el perfil y ambiente del grupo en cuestión. Resulta fundamental plantearse qué pueden aportar las tecnologías y no simplemente buscar los recursos e integrarlos en la clase, en función de los recursos utilizados. Por regla general, la multimedia expositiva no se utiliza como multimedia, porque no incluye una presentación dinámica de los recursos incluyendo tecnología, si no que, más bien, es utilizada como recurso gráfico, es decir, digital, en lugar del formato papel, continuando con el tradicional uso didáctico de la imagen para la enseñanza de las obras de arte. El cañón de proyecciones y los programas de presentación actuales permiten enriquecer dicho uso<sup>460</sup> para apoyar la exposición oral (Trepát y Rivero, 2010:48).

---

<sup>460</sup> Además de permitir la proyección de todo tipo de imágenes y de marcarlas con flechas, líneas y textos.

## Capítulo 5. Conclusiones

No se usan los medios digitales de forma interactiva por sus posibilidades o su facilidad de creación de recursos compartidos, con lo cual, se ha realizado un cambio de la copia en papel a la copia digital, abaratando costes, al proyectar las presentaciones, sin modificar la mentalidad del profesorado, como indicó Flores (2014), quien en su estudio indica como la mayoría de los profesores “*toma los recursos en lugar de crearlos*”, a diferencia de en nuestros cuestionarios; en los que hemos podido constatar que, en la realización de presentaciones multimedia para trabajar en el aula de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, prácticamente todos los docentes elaboran sus propios materiales, posiblemente, por las determinaciones específicas del curso y especialmente por la Prueba de Acceso a la Universidad, así como en la elaboración de blogs o páginas web personales. No obstante, el otro recursos utilizado en gran medida; los audiovisuales, la mayoría admite utilizar documentales o videos elaborados con anterioridad, probablemente ante la necesidad de contar con conocimientos técnicos específicos. Con lo cual, resulta complicado generalizar.

En el caso concreto en el que ha quedado inserta nuestra investigación: 2º de Bachillerato, se puede relegar a un segundo plano las metodologías activas, debido a las exigencias y características de la Selectividad; reconocidas por el 60,2% de los docentes encuestados en lo que se refiere a cómo les condiciona para el planteamiento de actividades extraescolares o si tenemos en consideración a los alumnos (pregunta 20), los docentes opinan que están condicionados Todos (el 33,3%); Muchos (el 40,5%) y Bastantes (el 21,4%). Aunque ello no quiera decir que pueda tener resultados positivos. En muchas ocasiones, en las metodologías activas se utilizan menos las tecnologías. El profesorado que más se apoya en las tecnologías es quien utiliza metodologías más pasivas, favoreciendo especialmente la síntesis e información. El profesorado que se centra en aprender el procedimiento del comentario de la obra de arte utiliza como técnica básica el diálogo guiado donde la tecnología queda limitada a la participación del profesor (Trepát y Rivero, 2010).

Siguiendo en esta línea, animamos a romper con la metodología tradicional impartida en las facultades en las que nos hemos formado, ligada a la lección expositiva apoyada en imágenes y la toma de apuntes, para tratar de favorecer su motivación, a través de una metodología más participativa en la que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, y se les ayude a encontrar las respuestas, en lugar de dárselas, mediante un discurso multilateral, dirigido por el docente y personal, ya que, con esta interacción, se pretende que sean capaces de acercarse a la construcción de un conocimiento escolar deseable (Tejera, 2012). Se debería favorecer la comprensión y capacidad de pensar, razonar y relacionar, para tratar de desterrar el tradicional aprendizaje memorístico, a pesar de que, en la materia que nos ocupa,

## Capítulo 5. Conclusiones

habrá aspectos de base que será necesario aprender de memoria, como, la terminología específica, para la que siempre nos podremos apoyar de recursos visuales que podrán contribuir a facilitar la asimilación de conceptos. El alumnado, además de memorizar información, debe aprender a procesarla e interpretarla (Miralles, Molina y Ortuño, J., 2011:166). La finalidad es la adquisición del procedimiento del Comentario de la obra de arte y no la memorización del temario y promover su interés ante la materia; lo cual, en muchas ocasiones es costoso.

Partimos de la utilización de presentaciones multimedia para apoyar las explicaciones, recomendándose vincular la exposición con un trabajo activo, al presentar la información de un modo más dinámico. En la sociedad de la información, el profesor ha de ser: proveedor de recursos, facilitador del aprendizaje, supervisor académico, guía para sus alumnos, colaborador del grupo-clase, motivador del saber, consultor de información, activador de conocimientos previos, planificador escrupuloso, asesor de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, evaluador continuo, gestor de conocimientos, potenciador del aprendizaje, entre otros (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 21-23). El profesorado abandona el clásico papel de instructor directo y pasa a constituirse en facilitador del aprendizaje; ofrece al estudiante herramientas y pistas para desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades (Cruz, Díez, Gámez, Rueda, 2004).

Tanto si las presentaciones multimedia son realizadas por el docente como si son seleccionadas entre las disponibles en otros medios, se recomienda seguir los criterios de calidad establecidos por Rivero y Trepal (2010), utilizándolos cuando mejoren la calidad didáctica y posibiliten una mejor comprensión de los contenidos, correctamente insertos en el material y sirviéndose de su carácter didáctico, especialmente mediante el valor de la iconografía (Hernández Cardona, 2011). La finalidad debe ser la mejora de la comprensión, el interés, la atención y retención, lo cual no siempre se refleja en mejores calificaciones (Rivero, 2009:454-460). Además de las imágenes, se podrían incluir: audiovisuales (entre los que destacará el canal Artehistoria de YouTube), esquemas, textos y audios o páginas web (Tejera, 2012) o mapas conceptuales; útiles por la representación visual que permite utilizar ideas generales o las interrelaciones entre los conceptos, pudiendo utilizar para compartir la información, la herramienta Cmap-Tools (Mendioroz, 2015: 13) nombrada en nuestros cuestionarios.

Es interesante la utilización de presentaciones de calidad y eficientes, al verificarse sus aspectos positivos (Álvarez, 2010) y estaría bien ofrecer a los alumnos la posibilidad de



## Capítulo 5. Conclusiones

disponer de los materiales para utilizarlos<sup>461</sup> en el estudio (Tejera, 2011), a pesar de que la mayoría de los alumnos, tenidos en consideración, ha indicado en las entrevistas realizadas que prefieren estudiar en formato papel y no les importa que sea en blanco y negro. En consecuencia, nos parece adecuado apoyar la utilización de dichos recursos multimedia en la distribución de apuntes en papel y tratando de fomentar en ocasiones la alternancia con la toma de apuntes, para evitar la monotonía y romper con la rutina, como han señalado algunos alumnos del segundo estudio de caso. El 56% de los encuestados ha destacado la utilidad de las presentaciones multimedia como apoyo para la toma de apuntes y se puede tomar como referencia un manual o libro de texto. La introducción de una metodología didáctica basada en presentaciones multimedia y material complementario en papel, producen mejoría en el rendimiento escolar, en la atención e interés del alumnado y en la motivación de los docentes por el uso de las nuevas tecnologías (Trepát y Feliu, 2007; Mur, 2013:92).

A pesar del trabajo añadido que supone la realización de presentaciones multimedia (De la Torre, 2006), reconocido en nuestros cuestionarios, parece evidente el potencial didáctico y la utilidad, también reflejado en los resultados de nuestras encuestas. Se recomienda la creación o modificación de presentaciones didácticas multimedia, teniendo en consideración los principales fenómenos histórico-artísticos, para garantizar la eficiencia-aprendizaje de la obra de arte. Proyectados sobre la pared con cañón de luz, constituyen el apoyo audio-visual para sustentar el discurso, entendiéndolo de una forma multilateral, conformado por las intervenciones del docente y los alumnos (Trepát y Rivero, 2010). Los alumnos consideran haber mejorado mucho en Historia del Arte la atención (Tejera, 2012), por las imágenes; muy útiles al apelar la “memoria visual o fotográfica”, estar muy bien organizadas y tener carácter comprensivo, al contener “todos” los documentos necesarios: imágenes y vídeos (destaca Artehistoria en YouTube), esquemas, textos y audios, páginas web y en algún caso, vínculos a exposiciones interactivas, o páginas web educativas (Tejera, 2012).

Igualmente se valora la utilización de Recursos Tecnológicos, a elección del docente en cuestión, destacando sus posibilidades y proponiendo, entre otros: Wikis, Blogs u otras plataformas, como Ed-modo para compartir materiales y presentaciones o accesos a enlaces interesantes con los alumnos y se plantea la posibilidad de ampliar las informaciones transmitidas potenciando la Investigación en la red y la consulta en páginas web como medio para fomentar la motivación de los alumnos en temas de su interés. Por último, son significativas las posibilidades ofrecidas por los Vídeos y/o Recursos Audiovisuales, dado que

---

<sup>461</sup> En formato electrónico; CD, mediante modem USB... u on-line; por correo electrónico, SlideShare, servicio gratuito para compartir las presentaciones de diapositivas, en versión flash (Palomo, Ruíz, Sánchez, 2011:82) o a través de las plataformas nombradas: blogs, wikis, ed-modo...

## Capítulo 5. Conclusiones

de forma didáctica muestran una perspectiva diferente y más completa, siempre y cuando sean adecuadamente seleccionados, ya que, en ocasiones pueden resultar excesivos en duración para 2º de Bachillerato (como ha indicado una décima parte de nuestros encuestados); así pues, en este caso, no serán reducidos exclusivamente al horario lectivo, si no que se podrá plantear como actividad voluntaria en casa, la posibilidad de visionarlos, sirviéndonos de las posibilidades on-line.

Determinados recursos informáticos como redes sociales, blog, wiki, webquest, cazatesoros, podcast, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, etc. pueden emplearse para innovar en la enseñanza de las ciencias sociales (Miralles, 2011: 165), algo que a través de los Cuestionarios realizados a los docentes a nivel nacional hemos comprobado se está produciendo. Afortunadamente, el ritmo de evolución de la introducción de las nuevas tecnologías en el aula es sorprendente, gracias a la motivación generada por la utilización de los recursos tecnológicos. No obstante, es necesario recordar que las TIC no son un avance *per se*; su mero uso no garantiza ningún resultado más allá del asombro o mayor atención de los primeros días (Olmos, 2015:23-24).

El éxito de los recursos tecnológicos en el aula dependerá del alumnado y otros factores, dado que, en nuestro primer estudio de caso, hemos podido constatar la poca atracción de prácticamente el conjunto de los alumnos hacia la utilización de la wiki y especialmente en el momento en el que significaba implicación y trabajo por su parte, a pesar de valorar positivamente la utilización de presentaciones multimedia o el visionado de audiovisuales; con lo cual, no todos los recursos tecnológicos tendrán la misma aceptación entre el alumnado. Influirá en gran medida el perfil de los estudiantes, ya que, por lo contrario, tres de las alumnas del segundo estudio de caso (20%) se han mostrado interesadas por trabajar con sistemas de escritura colaborativa como las wikis.

Pero, ¿cómo proceder en la realización del comentario de la obra de arte? Como bien indican los alumnos de nuestro segundo estudio de caso, la cuestión es seguir siempre el mismo esquema para realizar el comentario de la obra de arte. Se recomienda partir de una introducción a la obra (nombre, autor, si es conocido, fecha y lugar de elaboración), el contexto histórico, para continuar con una lectura formal, describiendo los aspectos destacables, un comentario funcional y de significado y una conclusión o valoración final; aspectos tenidos en

consideración en el instrumento de evaluación utilizado en la observación en el aula<sup>462</sup>. De este modo, se muestra la asimilación del procedimiento del comentario de la obra de arte, sus competencias y capacidades, en cierto modo, anunciado en las respuestas de los Cuestionarios de la fase inicial, donde se destacaban las diferencias para realizar un análisis histórico-artístico entre el comienzo y la mitad de curso, tras haber impartido parte de la materia de Historia del Arte, si se les proporcionan pautas o libremente, verificándose cómo puede ser posible la interiorización de las pautas a seguir tras la práctica<sup>463</sup>.

Grosso modo, teniendo en cuenta la observación en el aula y la intervención de los alumnos, los comentarios en su mayoría serán asequibles en lo que se refiere a nivel general del contenido del comentario. Hace dos décadas Socías (1996) destacaba como todavía son frecuentes planteamientos en exceso formalistas, centrados en análisis de líneas, valores cromáticos, perspectivas..., algo, en cierto modo, verificado en nuestra observación el aula; en más de la mitad de los ocasiones, se realizará bastante bien la lectura formal (el 58,49%<sup>464</sup>) y en diez ocasiones será pormenorizada. En lo que se refiere al contenido funcional, los alumnos no valorarán su importancia y no le prestarán gran atención en sus presentaciones del comentario de la obra de arte ante sus compañeros, pero, sin embargo, en el Comentario del Significado, en dieciséis ocasiones o el 30,18%, se ofrece una buena Interpretación, superada por las veinte ocasiones o el 37,73% en las que estará bastante bien interpretado, nombrándolo aunque sin explicarlo en su integridad. En más de la mitad se tratará bastante bien la interpretación del significado y casi el 83% valoran e interpretan la obra completa o generalmente, lo cual es un porcentaje muy alto. Es decir, podemos observar cierta evolución en lo que se refiere al comentario de la obra de arte por parte de los alumnos, pero hay que seguir trabajando para conseguir el equilibrio de los diferentes apartados.

Cada vez es más frecuente la utilización de herramientas digitales en el aula para la realización y exposición de los trabajos (Prats, 2015:6). No obstante, en nuestro estudio, se constata la falta de costumbre de exponer por parte de los alumnos y sus dificultades, en ocasiones, por responder a las preguntas planteadas por sus compañeros o asegurarse de dejar

---

<sup>462</sup> Anexo IV y V.

<sup>463</sup> Al comienzo de curso, más de la mitad de los docentes indicaban que “Pocos alumnos” eran capaces de analizar una obra de arte siguiendo pautas y una vez impartida la materia; la mitad se decantan por “Algunos” y la otra mitad por “Casi todos” (Gráfico 1) y en el comentario **libre**, la mitad señalaría “Pocos”, e impartida la materia, la mitad se decanta por “Algunos alumnos” serían capaces y la otra mitad, “Casi todos”.

<sup>464</sup> Todo ello, teniendo en cuenta que se ha tenido en consideración la intervención de cada uno de los alumnos de los diferentes grupos y su intervención en la exposición de los comentarios.

claro lo comentado. Posiblemente, si fuese una práctica habitual, los alumnos mejorarían paulatinamente y adquirirían mayor seguridad y formación, de cara a su futuro profesional dado que, cada vez es más usual la presentación de trabajos o hablar en público y si consiguen tenerlo interiorizado y aprendido desde la etapa escolar, después no cuesta ningún esfuerzo. Por todo lo indicado, nos decantamos por alternar la tradicional metodología expositiva del docente, de “forma sosegada”<sup>465</sup>, con una metodología más participativa; dirigiendo la sesión hacia los alumnos, para inducirlos a contribuir en la construcción de su conocimiento, mediante preguntas, e igualmente, realizar comentarios de obras de arte, en grupo o individualmente y exponerlos con posterioridad ante sus compañeros.

Se plantea la preparación y elaboración de los comentarios de las obras de arte por parte de los alumnos, a poder ser, grupales y en horario no lectivo, teniendo en cuenta la Falta de tiempo disponible en 2º de Bachillerato y la Influencia de la selectividad; una vez cuenten con unas nociones básicas en torno al lenguaje artístico y el contexto histórico-artístico para asegurar la realización de un comentario de la obra de arte de calidad; teniendo recompensa en forma de incentivo sobre la nota, ya que resulta recomendable gratificar su trabajo, para fomentar su interés. Con lo cual, habría que recoger con anterioridad en la Programación del Departamento del Centro, el porcentaje a otorgar a este trabajo. El valor de la evaluación y del aprobado gravita constantemente, valorando el proceso en función de la repercusión concreta que pueda tener en la evaluación final, en lugar de los aprendizajes que pretende (Hernández, Almaraz, 2008:700-702).

Con la finalidad de favorecer su autonomía, y la competencia de “*aprender a aprender*”, evaluada<sup>466</sup> por Mendioroz y San Martín (2011: 282-284), proponemos no proporcionarles informaciones base, dado que, quizás tenga razón el docente protagonista del primer estudio de caso: “*cuanto más se les facilita la tarea, menos se esfuerzan*”. Resulta interesante fomentar su curiosidad e inducirles a investigar en la red o mediante la consulta de bibliografía, siendo conocedores de la posibilidad de contar con la supervisión y dirección del profesor o profesora, siempre con la finalidad de no limitarse a “*copiar y pegar*” sin valorar las informaciones encontradas o conformándose con la primera. El tratamiento de la información, el aprender a

---

<sup>465</sup> Según las anotaciones de los alumnos, a pesar de ser conscientes de las exigencias de la PAU.

<sup>466</sup> A pesar de haber sido evaluada, en este caso, en niveles universitarios, consideramos útil comenzar a trabajarla con anterioridad en la educación secundaria y el bachillerato. Los participantes en su estudio se han enfrentado de forma autónoma y crítica a la búsqueda de fuentes, diferenciando con criterio aquellas que les aportaban contenidos contrastados y aceptados por la comunidad científica, mostrando su capacidad de análisis y síntesis o interrelacionando, analizando y argumentando los contenidos

## Capítulo 5. Conclusiones

aprender, la generación del conocimiento, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción (Miralles; Molina y Ortuño, 2011:166).

Se propone que los alumnos participen en la elaboración de trabajos en formato de presentaciones multimedia en soporte digital, y los expongan en clase, siguiendo un esquema y sirviéndose del ordenador conectado al cañón, para concluir la actividad con preguntas en relación al tema y estableciendo un debate, ya que es un trabajo formativo no sólo en el ámbito de los contenidos histórico-artísticos, sino en el trabajo con las TIC, ya que tienen poca experiencia en trabajar con la información y comunicarla (Tejera, 2011). Se les orienta hacia los métodos de búsqueda y tratamiento de la información, así como la comunicación de los resultados, obteniendo evidentes progresos a lo largo de los sucesivos trabajos. Por otro lado, al ser un trabajo en grupos de dos o tres personas, se aprende a trabajar de forma cooperativa, condicionando un cambio metodológico y potenciando los aprendizajes en grupo, pudiéndose ajustar a las demandas futuras laborales y actuales de los alumnos (Mur, 2013: 395-401).

Con este planteamiento metodológico, en ocasiones puntuales, el rol de estudiante puede modificarse, convirtiéndose en un alumno autónomo capaz de “*aprender a aprender*” en el seno de una sociedad compleja (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 21-23). Existe la necesidad de formar a los estudiantes para que sean capaces de utilizar los nuevos recursos y herramientas, al ser piezas clave para la excelencia profesional de la sociedad del siglo XXI y a través del proceso educativo, se deberían adquirir un caudal de conocimientos y competencias para continuar formándonos a lo largo de la vida (Cruz, Díez, Gámez, Rueda, 2004). Mediante un uso eficiente de las presentaciones en las exposiciones orales se logra mayor atención, motivación e interés de la audiencia o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos tratados. A la vista de los resultados obtenidos, suponen un valor añadido y aportan mucho de positivo al proceso de transmisión de la información, la comunicación y el conocimiento (Álvarez, 2010).

Para evitar el problema indicado por los alumnos en relación a la falta de tiempo y tratando de fomentar el trabajo en grupo en su integridad, se podría programar el trabajo desde el principio de curso indicando las fechas aproximadas para llevar a cabo la propuesta en el aula, e incluso elaborar una planificación visible para todos alumnos y alumnas en el aula o en la red, mediante aplicaciones tipo “Google Calendar”. La finalidad es condicionar a los alumnos para que aprendan a organizarse, algo señalado por el 37,5% de los docentes encuestados;

quienes en su mayoría y a partes iguales han señalado que “a veces” y “a menudo”, los alumnos tienen dificultades para hacer una exposición oral ante sus compañeros. La finalidad es reducir, en la medida de lo posible, la incertidumbre y nervios, señalados por los alumnos tenidos en consideración y el 75% de los profesores consultados, dada la Falta de costumbre de exponer por parte de los alumnos repetida en nuestros dos estudios de casos y en casi la totalidad de los cuestionarios realizados al profesorado. Para reducir la tensión e inseguridad, se debería recordar la necesidad de preparar bien el trabajo, porque en ocasiones se constata falta de trabajo<sup>467</sup> y, con la finalidad de favorecer el interés, se podría dejar a cada alumno que elija las obras de arte, en función de sus inquietudes personales y especialmente, no dejar el trabajo para el último día.

Se valora la utilidad de las actividades extraescolares<sup>468</sup>; a museos, a visitar monumentos, exposiciones...como principal forma de acercamiento al arte, al facilitar a los alumnos la aproximación al fenómeno artístico “in situ” y permitirles conocer todos los puntos de vista, con lo cual, resulta recomendable diseñar estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de contenidos de orden conceptual, procedimental y actitudinal (Fontal, 2009:75). Gracias a estas salidas, se permite fomentar el espíritu de grupo y las buenas relaciones entre los componentes, con repercusiones en el clima de la clase y pudiéndonos servir de la interdisciplinariedad entre materias. No obstante, reconocemos la accesibilidad en función de la ubicación del centro de enseñanza o los posibles problemas organizativos o económicos existentes. En nuestro estudio, los alumnos y docentes de los dos estudios de caso y los docentes encuestados han valorado dichas actividades, prevaleciendo, a partes prácticamente iguales, quienes indican que suelen incluir actividades extra-escolares como apoyo a la materia de Historia del Arte de 2º de Bachillerato<sup>469</sup>, y prácticamente la mayoría, justifica sus respuestas por la Limitación temporal, el Condicionamiento de la Prueba de Acceso a la Universidad, las Posibilidades disponibles en un entorno cercano y Motivos económicos.

Es decir, sin ánimo de criticar la tradicional enseñanza de la materia y tratando de plantear una propuesta acorde con el mundo en el que vivimos, en el que están presentes tanto las nuevas tecnologías como el trabajo grupal, en el que nos podemos enriquecer con las ideas

---

<sup>467</sup> Véase los resultados del primer estudio de caso o el 30% de los Profesores encuestados.

<sup>468</sup> En este contexto tiene cabida la visita a los museos, ya que han sido poco tenidos en consideración en los sistemas educativos: *Pero sin duda el mayor obstáculo para la democratización de los museos se encuentra en el hecho de que ver el arte, y el arte de buscar, se "deja de lado" en nuestros sistemas educativos*, como Gilman (citado en McClellan, 2008: 189) anotó hace un siglo.

<sup>469</sup> En “pocas ocasiones” (27,4%), “a veces” (el 34,5%) y “a menudo” (el 20,2%) y “siempre” (el 15,5%).

## Capítulo 5. Conclusiones

planteadas por otros compañeros. Animamos a la comunidad docente a valerse de las posibilidades disponibles, sin que ello signifique un desprecio de la metodología de enseñanza expositiva. Se puede compaginar la explicación por parte del docente, sirviéndose de los nuevos recursos tecnológicos, como presentaciones o recursos audiovisuales, actuando también como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y animando a los alumnos a participar en las sesiones, involucrándose y respondiendo a las preguntas planteadas, para construir su propio conocimiento y no limitarse a escuchar pasivamente las clases.

En ocasiones, los alumnos pueden practicar el procedimiento del comentario de la obra de arte de forma grupal y/o individual, sirviéndose de las herramientas facilitadas por el docente y otras de investigación personal y fuera del horario lectivo para después presentar mediante exposiciones de la obra ante sus compañeros, apoyadas en recursos tecnológicos, como presentaciones multimedia, con la ayuda de un cañón y pantalla o pizarra digital, dado que hemos podido comprobar en nuestros cuestionarios una adecuada posibilidad de acceder a los elementos tecnológicos en los centros escolares en la actualidad, dejando claramente determinadas las pautas y fechas de cada exposición. Se pretende ayudar a los alumnos a plantear con orden sus ideas ante el auditorio, y acostumbrarse a realizar un proceso necesario en el mundo laboral actual.

No solamente estamos formando a alumnos en los conocimientos específicos de nuestra materia, sino, como determina la legislación vigente, tenemos que intentar dotarles de las herramientas necesarias para continuar con su formación y ser capaces de adaptarse en un futuro a las necesidades profesionales demandas, de ahí que sea cada vez más frecuente la utilización de herramientas digitales en el aula para la realización y exposición de los trabajos (Prats, 2015:6). La dirección en los trabajos deberá ser una constante, ya que para muchos estudiantes constituye todavía un reto buscar información de forma eficaz, por lo que es preciso dotarles de estrategias para seleccionar y utilizar la información de forma crítica (Hernández y Fuentes, 2011: 72<sup>470</sup>, citado en Sobrino, 2015:9). La finalidad es evitar sus inseguridades manifestadas en nuestras entrevistas, al contar con un recurso de apoyo para la exposición oral y siguiendo unas pautas previamente establecidas.

---

<sup>470</sup> Hernández, M.J.; Fuentes, M. Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?”. TESI, núm. 12 (1), 2011, pp.47.78.

## Capítulo 5. Conclusiones

Llegados a este punto y una vez justificado el grado de adquisición de cada una de las cuestiones de investigación planteadas para la presente tesis doctoral, sólo quedaría concluir indicando la posibilidad de continuar con la misma línea de investigación abierta y animando a posteriores investigadores o investigadoras a seguir trabajando en el campo de estudio para enriquecer las conclusiones aportadas; dada la continua actualización y renovación de los recursos tecnológicos en el aula. Solamente, nos gustaría valorar positivamente dos recursos tecnológicos muy útiles para la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte: las presentaciones multimedia y los recursos audiovisuales, no con ello restándole valor a la wiki, al considerar necesaria la modificación de los planteamientos didácticos, para introducir paulatinamente en el aula el trabajo grupal por parte de los alumnos, en ocasiones puntuales y la posterior exposición de la obra de arte ante los compañeros, para continuar con el cambio metodológico que parece se está produciendo, al introducir una metodología más participativa, combinada en ocasiones puntuales con metodologías activas.

Igualmente, y, a poder ser, en un futuro no muy lejano, se espera poder aplicar en el aula las pautas de trabajo planteadas en el presente epígrafe, a partir de las diferentes fuentes de información utilizadas y la visión de los expertos al respecto, para realizar las rectificaciones pertinentes, si fuesen necesarias. Sin lugar a dudas, no hay recetas mágicas en educación y es bien sabida la necesaria adaptación a los condicionantes concretos en el aula. La finalidad del trabajo, ante todo, ha sido la obtención de conclusiones realistas y adecuadas al contexto de actuación concreto, siendo conscientes de las dificultades para establecer valoraciones universales y científicamente probadas, dado el componente subjetivo intrínseco del método de estudio y la influencia de las particularidades. En última instancia, se ha tratado de generalizar para tratar de aplicar nuestras conclusiones a otros ámbitos de estudio, resaltando, en todo momento, la necesidad de ser muy cautos.



## **6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En Montemayor Ruíz, Susana (coord.), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (págs. 37-76). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Aulas de Verano.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguilar, C., Ferrer, A., López, M<sup>a</sup> J. y Navarro, B. (2009). *Historia del Arte 2º Bachillerato*. Madrid: Proyecto La Casa del Saber, Santillana.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Octaedro-Eub, Universidad Pública de Navarra.
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006) *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: ICE/Vicerrectorado de calidad y armonización europea, Universidad de Alicante.
- Albert, J.M. y Prats, J. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (41), 8-18.
- Alonso, A.M. (2003). La enseñanza de la historia del arte en la ESO, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, ( 37), 54-64.
- (2008) Acerca del nuevo modelo de formación del profesorado. En Ávila, R. M<sup>a</sup>; Alcázar, C.; Díez, M<sup>a</sup> C. (Eds) *Actas XIX Simposio didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado, La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. (págs. 157-168) Baeza (España): Servicio de Publicaciones.
- Álvarez De La Prada, G. (1996). Cómo elaborar unidades de Historia del Arte. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (8), 69-78
- Álvarez Herrero, J. F. (2010). *Presentaciones multimedia eficaces en el ámbito de la educación secundaria obligatoria* en *Quaderns Digitals*, 65, (en línea). Disponible en
- Álvaro, M. (2009). *Historia del Arte 2º Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- Amorós, L. (2009). Weblogs para la enseñanza-aprendizaje, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* (35), 61-71. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/5.pdf>

## 6. Referencias bibliográficas

- Ansón, A. (1994). Errores conceptuales y terminológicos frecuentes en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte, *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*, (8), 99-133.
- Área, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas en las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Arias, A.; Cantera, J.; De Olaguer-Feliú, F. y Sánchez, J (2009). *Historia del Arte 2º Bachillerato*. Madrid: Ediciones SM.
- Arnheim, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Estética 22.
- Asensio, M.; Pol, E. y Sánchez, E. (1998) *El aprendizaje del conocimiento artístico*. Madrid: Cuadernos del ICE, UA ediciones.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* . México: Trillas.
- Ávila, R. M<sup>a</sup> (2000). Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (23), 49-56.
- (2001a). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- (2001b). Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales. En Travé, G., Pozuelos, F. J. (coord.) (2001). *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. (págs. 13-34). Huelva: Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.
- (2003). La enseñanza del arte en la escuela. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (37), 30-42.
- Barberá, E. y Badía, A. (2008). Perspectivas actuales sobre la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC. En Barberà, E. Mauri, y J. Onrubia, (Coords.) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Pautas e instrumentos de análisis (págs. 29-46). Barcelona: Graó.
- Barberá, E., Mauri, T.; Onrubia, J. (2008). Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y aprendizaje con TIC. En Barberà, E. Mauri, y J. Onrubia, (Coords.) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Pautas e instrumentos de análisis (págs. 17-27). Barcelona: Graó.

## 6. Referencias bibliográficas

- Barroso, J., Cabero, J. (2010) *La investigación educativa en TIC*. Madrid: Visiones prácticas, Editorial Síntesis.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Borrás, G. (1985) Aproximación al comentario didáctico de la obra artística, 97-113. En Ubieto, A., Fernández, E., Carreras, J., Forcadell, C., Montenegros J. Y Borrás, G. *Aspectos didácticos de Historia. I. Bachillerato* (págs. 97-113). Zaragoza: I.C. E, Universidad de Zaragoza, Educación Abierta, 53.
- Buch, T. (1997). *El tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Caamaño, J. M<sup>a</sup> (2001). La universalidad de lo icónico. En Ruibal, A. (coord.); Piquero, B. (dir.). *La iconografía en la enseñanza de la historia del arte* (págs. 11-15). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2011), El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (69). 45-54.
- Canals, R. (2008), La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En Ávila, R. M<sup>a</sup>, Alcázar, C., Díez, M<sup>a</sup> C. (Eds) *Actas XIX Simposio didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado, La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. (págs. 331-356) Baeza (España): Servicio de Publicaciones.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, p. 197.
- Castaño, C.; Maíz, I.; Palacio, G.; Villaroel, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Castellanos, J., Martín, E., Pérez, D., Santacruz, L. y Serrano, M. (2011). *Las TIC en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Cebrián, M. y Gallego, M<sup>a</sup> J. (coords.) (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Chordá, F. (1993). *Aprendiendo a mirar el arte*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y Diputación de Zaragoza.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ciudad, A. (2015). Tecnologías para el aprendizaje en ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (80).15-22.
- Collazos, A.; Mendoza, J. (2006), Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, vol. 9, (2), 61-76; extraído de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ComoAprovecharElAprendizajeColaborativoEnElAula-2288193%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ComoAprovecharElAprendizajeColaborativoEnElAula-2288193%20(1).pdf)
- Colomer, M. (2007). El personaje, el otro y yo: El diálogo desde la empatía. En Montemayor, S. (coord.) *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (págs. 77-98). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Aulas de Verano.
- Cruz, M<sup>a</sup> A.; Díez, M<sup>a</sup>.C; Gámez, M<sup>a</sup> y Rueda, C. (2004). Las TICs y su aplicación en el área de didáctica de las Ciencias Sociales. En Pérez I Pérez, D.: Vera Muñoz, M<sup>a</sup>.I: (coord.), *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Cuenca, J.M. (2002). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada, *Patrimonio cultural de España*, 5, págs. 45-57
- (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 19, págs. 76-96
- De la Torre, J. L. (2005). *Las nuevas tecnologías en las clases de Ciencias Sociales del siglo XXI*, en *Quaderns Digitals*, 37 (en línea) Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8300](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8300) (Consulta: 29 enero 2015)
- (2006). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (48), 97-114.
- Domingo, M. (2011). Pizarra Digital Interactiva en el aula: uso y valoraciones sobre el aprendizaje. En Durart, J.M<sup>a</sup> y Reparaz, C. (coords). *Las Tecnologías de la Información y de la comunicación (TIC) y los nuevos contextos de aprendizaje, Estudios sobre educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.

## 6. Referencias bibliográficas

- Efland, A.D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Arte y educación.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (30), 93-106.
- Estepa, J. et al. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 227-228.
- Estepa, J. y Morón M.C. (2013). La Educación patrimonial en los materiales didácticos: la visión del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En J. Estepa, (ed.), *La Educación patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y experiencias* (pp.145-165). Huelva: Universidad de Huelva.
- Fernández Arenas, J. (1990). *Teoría y metodología de la historia del arte*. Barcelona: Anthropos.
- Flores, H. (2014). *La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivos TIC para la enseñanza del concepto de tiempo en Historia*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Zaragoza. Recuperada de <https://zaguan.unizar.es/record/13371/files/TESIS-2014-011.pdf>
- Fontal O. (2003). La enseñanza de las últimas tendencias del arte. Nuevas formas de ordenación al hilo de la postmodernidad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (37), 77-90.
- (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (49), 47-56.
- (2009) Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 2 (4). 75-88
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. *Revista de Educación* (298) ,81-88
- (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

## 6. Referencias bibliográficas

- García Olloquis (1986). *La didáctica de la Historia del Arte a través de las diapositivas*. Sevilla: Espacio y tiempo (2) 67-85.
- García Pascual, E. (2004). *Didáctica y currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira editores.
- Gil Serrano, A. (1996). La asignatura de Historia del Arte en el bachillerato LOGSE: un ejemplo de programación. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (8),79-91.
- Goldin, D.; Kriscautzky, M. y Perelman, F. (Coords) (2011). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
- González Gallego, I. (1992). Procedimientos en el aula: acciones en acción. *Revista Aula de Innovación Educativa* (3), 11-13.
- González Gallego, I et al (2000). La imagen artística como instrumento didáctico. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia* (26), 7-20.
- González Monfort, N. (2007). L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González Valencia, G.A. (2010). La transición entre la teoría y campo de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Ávila, R.Mª; Rivero, Mª P y Domínguez, P. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 167-173). Zaragoza: colección Acta Sociales.
- Gozalbes, .E. (1995). Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (5) 95-100
- Gros, B. (2006). ¿Qué debe saber el profesorado?. *En Las TIC en el ámbito educativo, Cuadernos de Pedagogía*, Wolters Kluwer, (363) Barcelona.
- Grupo Atenea (1987). *Introducción al estudio del arte*. Seminario permanente de arte. . Valencia: Mestral.
- Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Proyecto Clío* (36). <http://clio.rediris.es>



## 6. Referencias bibliográficas

- (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (71) 93-99.
- Gutián, C. (2008). La didáctica de las ciencias sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria. En Ávila, R. M<sup>a</sup>, Alcazar, C., Díez, M<sup>a</sup> C. (Eds) *Actas XIX simposio didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (págs. 101-113) Baeza (España).
- Guzmán, M. (1993). *Arquitectura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Editorial Comares.
- (1994a: 263-272). *Escultura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Editorial Comares.
- (1994b). *Pintura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*, editorial Granada: Editorial Comares.
- (2007a). Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la Historia del Arte. En Domínguez Garrido, M<sup>a</sup> C. (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*, (págs. 260 -298). Madrid: Colección didáctica primaria, Pearson Prentice Hall.
- (2007 b) Fundamentación conceptual y metodología didáctica para el análisis de las creaciones pictóricas. En Domínguez Garrido, M<sup>a</sup> C. (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*, (págs. 299-359). Madrid: Colección didáctica primaria, Pearson Prentice Hall.
- Hernández Cardona, F. X (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e Historia* (Págs. 147-174). Barcelona: Grao.
- (2002b) Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En Benejam, F.; Hernández, X; Pujol, R.M.; Ruiz Varona J.M. y otros; GRUPO CRONOS. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (págs. 39-46). Barcelona: Grao.
- (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (68) 7-16.
- Hernández Cardona, F. X. y Rubio Campillo, X. (2009). Interactividad didáctica y museos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación* (8) 91-96.

## 6. Referencias bibliográficas

- Hernández Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla: Cuadernos de cooperación educativa, Publicaciones M.C.E.P
- .. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Gómez Muntané, M<sup>a</sup> C.; Hernández Hernández, F. y Pérez López, H., *Bases para un debate sobre investigación artística*. (págs. 9-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Colección: Conocimiento Educativo. Serie: Didáctica, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- .. (2006b). Los docentes y las TIC. *Las TIC en el ámbito educativo, Cuadernos de Pedagogía, Wolters Kluwer* (363) Barcelona.
- Hernandez Sánchez, C.; Almaraz, J. (2008). Las TICS, las competencias y el EEES: Estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia. Una investigación realizada. En Ávila, R. M<sup>a</sup>, Alcázar, C., Díez, M<sup>a</sup> C. (Eds) *Actas XIX Simposio didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado, La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. (págs. 699-702) Baeza (España): Servicio de Publicaciones.
- Huerta, R. (1995). *Art i Educació*. Valencia: Cole-lecció: Educació. Materials.
- Jové, G. (2002). *Arte psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Madrid: Antonio Machado libros, S.A.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En Calaf, Roser y Fontal, Olaia (coords) *Comunicación educativa del patrimonio referentes, modelos y ejemplos* (págs. 105-136) Gijón: Trea.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- López Cruz, I. (2014). La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria. Huelva: Universidad de Huelva. Tesis doctoral.
- López, E.; Ballesteros, C. I (2008). Caminando hacia el software social: una experiencia universitaria con blogs. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación* ( 32) 67-82.
- Loste, M<sup>a</sup> A. (1990) La obra de arte y la didáctica de la historia en la enseñanza secundaria obligatoria. En Ansón, A., Yarza, J., Loste, M.A, Bustamante, A., Azpeitia, A.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aspectos didácticos de geografía e historia (arte)*. 5 ( págs. 85-107). Zaragoza: I.C. E. Universidad de Zaragoza, Educación Abierta.
- Madrid, D. El cine en la didáctica de la historia del arte. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (80). 57-64
- Marshall, C. y Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. California: Sage.
- Martin, C. (2011). Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (68) 33-39.
- Martínez, N., Miralles, P. y Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación* (348) 413-433.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard : Educational review, 62 (3), págs. 270-300.
- McClellan, A. (2008). The art museum. From Boullée to Bilbao. Berkeley, University of California Press, p. 189.
- Mena Rodríguez, E. y Fernández Jiménez, M.Á. (2011). Herramientas colaborativas de la Web 2.0 para la formación de competencias. En Ríos, C y Ruiz Palmero, J. (coords.). *Competencias, TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos*, Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma, págs.67-76.
- Méndez, M<sup>a</sup> A. (coord.) (2002). *La mirada singular: Comentario de destacadas obras de la Historia del Arte*. Zaragoza: CPR Zaragoza 1, curso 2001-2002, Departamento de Educación y Ciencia Caja de Ahorros de la Inmaculada.
- Mendioroz, A. M (2015). Algunos modelos de mapas conceptuales para trabajar la historia del arte en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (79) 1-16.
- Mendioroz, A.M; San Martín, I. (2011). Propuesta de evaluación por competencias. Definición de descriptores e indicadores para conocer el grado de dominio alcanzado en la competencia de “aprender a aprender” en el marco de la asignatura Historia del Arte Moderno, en aula de la experiencia de la UPNA. En Miralles, P.; Molina, S., Santiesteban, A. (coord.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Vol. 1. (págs. 277-286). Murcia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

## 6. Referencias bibliográficas

- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (21) 33-51.
- Miralles, P.; Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 (1) 149-174.
- Montanero, M. (2001). La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (29) 95-106.
- Morante López, F. y Ruiz Zapata, A. M. (2007). *Análisis y comentario de la obra de arte: estudio de obras de pintura, arquitectura y escultura*. Madrid: Iniciación universitaria Edinumen.
- Muñoz-Justicia, J., Sahagún-Padilla, M. Á. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo & A. Perinat (Eds.). *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas*. Barcelona: Amentia. (págs. 299-363).
- Mur, L. (2013) *Análisis de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo on-line (TAC) para la didáctica de las ciencias sociales*, Tesis Doctoral inédita. Universidad de Zaragoza. Recuperada de <http://zaguan.unizar.es/record/12522/files/TESIS-2013-088.pdf>
- Olmos, R. Moodle: el taller del historiador. Del archivo al aula. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (80). 23-29.
- ORDEN de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, Núm. 105, publicado el 17 de julio de 2008.
- Ortuño J. et al. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectiva de futuro (pp.94- 103). Madrid: IPCE, MECD y OEPE.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI* (28) 115-132.

## 6. Referencias bibliográficas

- Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa. Ciencia y Educación*, 14, 261-288.
- Palomo, R.; Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2011). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma.
- Parsons, M. (2002) *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Pérez I Pérez, D.; Vera, M<sup>a</sup>.I (2004): El profesorado en formación de Ciencias Sociales y las TICs situación y perspectivas. En Pérez I Pérez, D.; Vera Muñoz, M<sup>a</sup>.I (coord.). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: Muralla.
- Pol, E y Asensio, M. (1996). El aprendizaje de los estilos artísticos. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (8) 25-42.
- Pol, E. (1995). Aprendizaje y Enseñanza del Arte: fundamentos y propuestas. *Signos* (14) 68-83.
- (2006). La recepción del arte. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (49) 7-25.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1994). Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (227) 28-31
- Prats, J. (2003). Repensar el arte en la enseñanza. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (37) 5-6.
- (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70,7-13.
- (2015). Tecnologías para el aprendizaje en ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (80). 5-8.
- Prats, J. y Albert. M (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (41) 8-18.
- Quivy, R.; Campenhouldt, L.V. (1997). *Manual de recercar en ciènces socials*, Barcelona: Herder.

## 6. Referencias bibliográficas

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3/01/2015 Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado 6/11/2007 (Apartado Historia del Arte). Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184)
- Rincón, D; Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Dykinson.
- Ríos, J. (2000). Conocimiento del medio social y cultural. En Zabala, A. (coord.). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*, Barcelona: Graó. (págs. 31-50)
- Rivero, M. P. (2009). *La eficacia didáctica en el aprendizaje de Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías Básicas*. Tesis doctoral inédita. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFPbnxhYXZhYXZifGd4OjUyOTYxYzc3ZmUyY2U0N2M>.
- (2009). Multimedia expositivo para la enseñanza de la historia en ESO: criterios de calidad. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (62) 81-90.
- Rivero, Mª.P y Mur, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (80). 30-37.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, M. y González, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* ( 60 ) 59-73
- Ruiz Olobuénaga, J.I (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, Serie Ciencias Sociales(15)
- Ruiz Palmero, J. (2011). Evolución de la implementación de las TIC por parte de las administraciones educativas. En Ríos, C y Ruiz, J. (coords.). *Competencias, TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos*. Eduforma, Alcalá de Guadaíra (Sevilla) (págs. 29-37).
- Sacristán, G. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* (194) 10-15.

## 6. Referencias bibliográficas

- Salas, M. (1990) *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sales Arasa, C. (2009). *El método didáctico a través de las TIC. Un estudio de casos en las aulas*. Valencia: Nau Llibres, D.L.
- Sánchez, E. y. Asensio, M (1996). El aprendizaje del Color: dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (8) 43-56.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santamaría, J. y Asensio, M.M (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (37) 18-29.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Santos, M.A (1991). ¿Cómo evaluar materiales curriculares? *Cuadernos de Pedagogía* (194)29-31
- Santoveña (2007). Las TIC en la educación: resultados que se ha obtenido cuando se ha aplicado y se ha evaluado. *Quaderns Digital* (46).
- Sanz Pastor, R. (2002). La evaluación de los contenidos de Historia del Arte en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para futuros profesores. En Estepa Giménez, J., Sánchez Agustí, M., De La Calle Carracedo, M., *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Madrid: Libros Activos (págs. 269-278).
- Sabirón, F (2006) *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*, Zaragoza: Mira.
- Sherman, R.R. y Webb, R.B. (eds) (1988). Qualitative research in education: focus and methods. Philadelphia, PA: *The farmer press*, pp.2-21. (cit. Sandín p. 124).
- Simons, Helen (2011): *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smit, B. (2002). Atlas.ti for qualitative data analysis. *Perspectives in Education*, 20 (3) 65-76.
- Sobrino, D. (2011) *El blog en el aula de historia: experiencias didácticas*. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*(68), 92-99.

## 6. Referencias bibliográficas

- .. (2011b). Igual puede gustarle. Sobre alumnos de 2.º de ESO, TIC y libros de seiscientos y pico páginas. Propuesta de trabajo sobre historia medieval. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (67)95-103.
- .. (2015). Desarrollo de la competencia digital en ciencias sociales. Experiencias en 3º de ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (80) 8-14.
- Socías, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (8) 7-16.
- Soriano, Mª C. (2004). Las TICs en el profesorado en ejercicio de Ciencias Sociales: análisis de sus conocimientos y necesidades de formación. En Pérez I Pérez, D. y Vera Muñoz, Mª.I (coord.). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con el estudio de casos*. Madrid: Morata, p. 176.
- Taylor, S. J y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejera, C. (2011). El Bachillerato de Arte desde una Didáctica de las TIC aplicada al patrimonio histórico-artístico. *Clío* (37)
- .. (2012). Historias con arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos Histórico-artísticos en el Bachillerato de artes. *Clío* (38).
- Trepát, C. (1996). La lectura de la obra de arte en secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (8) 57-68.
- ... (2003a). Didácticas de la historia del arte: Criterios para una fundamentación teórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (37) 7-17.
- .. (2003b). *El taller de la mirada. Una didáctica de la historia de l'art*, Lleida: Pagès Editors.
- Trepát, C. y Rivero, Mª P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Grao.
- Trepát, C. y Torruella, Mª F. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (21) 3-13.
- Triadó, J.R; Pendás, M.; Triadó, X. (2009). *Historia del Arte 2º Bachillerato*, Barcelona: Vicens Vives.



## 6. Referencias bibliográficas

- Trigueros, F<sup>o</sup>J. (2004). La actitud del profesor ante los nuevos retos que suponen la incorporación de las TIC en el curriculum y enseñanza de las CC.SS. En Pérez I Pérez, D. y Vera Muñoz, M<sup>a</sup>.I (coord.). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Valls, E. (1992). Los procedimientos como contenidos del currículum. *Revista Aula de Innovación Educativa* (3)5-10.
- Vera, M<sup>a</sup>.I.; Pérez I Pérez, D. (2004). El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas competencias y actitudes. En Pérez I Pérez, D. y Vera Muñoz, M<sup>a</sup>.I (coord.). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Vera, M<sup>a</sup> I.; Soriano, M<sup>a</sup>C; Seva, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En Ávila, R. M<sup>a</sup>; Alcázar, C.; Díez, M<sup>a</sup> C. (Eds) *Actas XIX Simposio didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado, La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. (págs. 157-168) Baeza (España): Servicio de Publicaciones.
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. In Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington: AERA.
- Zabala, A. (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Grao. 5-10.

## 6. Referencias bibliográficas

## **7 ANEXOS**



## 7. Anexos

### 7.1 ANEXO I: CUESTIONARIO INICIAL ALUMNADO

Rodea con un círculo el número correspondiente a tus respuestas<sup>471</sup>.

a) Sobre la asignatura

1. ¿Te gusta ver obras de Arte? (1 sería que no te gusta nada y 5 que te gusta muchísimo)

1                      2                      3                      4                      5

2. ¿Y la asignatura de Historia del Arte? ¿Te gusta? (1 sería que no te gusta nada y 5 que te gusta muchísimo)

1                      2                      3                      4                      5

3. ¿La asignatura te resulta fácil? (1 sería no, que es muy difícil y 5 que es muy fácil)

1                      2                      3                      4                      5

4. ¿Qué es lo que más difícil te resulta de la asignatura?

---

5. ¿Qué es lo que lo que más te gusta de la asignatura?

---

6. ¿Consideras que esta asignatura es importante por tu formación? (1 sería que no es nada importante, y 5 que es muy importante)

1                      2                      3                      4                      5

7. ¿Sabías algo de Historia del Arte cuando comenzaste el curso? (1 es que no sabías nada y que sabías ya muchísimas cosas)

1                      2                      3                      4                      5

8. ¿Hubieras cogido otra asignatura, en lugar de Historia del Arte, si hubieses tenido opción?

Sí                                      No

9. ¿Volverías a coger la asignatura si te diesen la posibilidad?

Sí                                      No

10. ¿Para qué crees que puede servirte haber estudiado esta asignatura en el futuro?

---

b) Sobre el comentario de obras artísticas

---

<sup>471</sup> Solo se han tenido en consideración, las preguntas utilizadas como punto de partida para nuestra tesis.

1. Aprender a analizar una obra de arte, crees que puede servirte para algo en tu vida?

Sí                                No

2. Crees que quien sabe analizar una obra disfruta más de ella

Sí                                No

3. Crees que quien sabe analizar una obra sabe valorarla mejor?

Sí                                No

4. ¿Te resulta fácil aprender a analizar una obra de arte? 1 sería que es muy difícil y 5 muy fácil)

1                                2                                3                                4                                5

5. ¿Consideras que ya podías analizar una obra de arte antes de comenzar a estudiar esta asignatura si te hubieran dado un cuestionario o pautas que seguir? (1 sería no, no hubiera sabido nada; y 5 sí, lo habría podido hacer muy bien)

1                                2                                3                                4                                5

6. ¿Consideras que ya podías analizar libremente una obra de arte antes de comenzar a estudiar esta asignatura? (1 sería no, no hubiera sabido nada; y 5 sí, lo habría podido hacer muy bien)

1                                2                                3                                4                                5

7. ¿Consideras que podrías ahora podrías analizar una obra de arte si te hubieran dado un cuestionario o pautas que seguir? (1 no sé hacerlo para nada; y 5 sí, lo puedo hacer ya muy bien)

1                                2                                3                                4                                5

8. ¿Consideras que podrías ahora podrías analizar una obra de arte libremente, sin que te proporcionan pautas? (1 sería no, no sé hacerlo para nada; y 5 sí, lo puedo hacer ya muy bien)

1                                2                                3                                4                                5

9. La explicación que tu libro de texto da sobre cómo se comenta o analiza una obra arte, la entiendes sin dificultad?(1 sería, la explicación del libro no se entiende ; y 5 sería se entiende perfectamente)

1                                2                                3                                4                                5

10 ¿Crees que la explicación de tu libro de texto sobre cómo se comenta o analiza una obra sirve para todas las obras que se van viendo en la asignatura? (1 sería que no sirve más que para unas pocas; y 5 que sirve para todas).

1                                2                                3                                4                                5

**7.2 ANEXO II: CUESTIONARIO PROFESORADO**

Compara la situación del alumnado al inicio de curso y en el momento actual.

1. ¿Había alumnos que tuvieran conocimientos relacionados con la asignatura?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

2. ¿Ubican cronológicamente las distintas épocas histórico-artísticas?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos      Algunos              Casi todos      Todos

3. ¿Conocen terminología relacionada con el Arte?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

4. ¿Establecen relaciones entre unos temas y otros?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

5. ¿Realizan una exposición argumentada?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos      Algunos              Casi todos      Todos

6. ¿Comprenden los contenidos de la asignatura?.

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

## Capítulo 7. Anexos

Actualmente:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

7. Son capaces de analizar una obra artística siguiendo unas pautas?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos      Algunos              Casi todos      Todos

8. Son capaces de analizar una obra artística libremente?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos      Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

9. ¿Se sienten motivados en la asignatura?

Al comenzar el curso:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

Actualmente:

Ninguno      Pocos              Algunos              Casi todos      Todos

b) El análisis de obras de arte

10. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentran los alumnos para aprender a analizar una obra de arte?

---

---

---

11. ¿Crees que en el libro de texto se explica adecuadamente cómo se debe analizar una obra de arte?

No              regular              sí, bien              sí, muy bien

12. ¿Crees que en el libro de texto se dan pautas claras para analizar una obra de arte?

No              no muy claras      aceptablemente claras              Muy claras



## Capítulo 7. Anexos

13. ¿Crees que las pautas que se dan en el libro de texto son aplicables a obras de arte de diferente naturaleza y periodo?

Sí

No

14. ¿Crees que las pautas que se dan en el libro de texto potencian que el alumno pueda terminar haciendo el análisis de manera autónoma?

Sí

No

15. ¿Crees en el libro de texto se proporcionan ejemplos suficientes de análisis de obras de arte?

Sí

No

16. ¿Crees en el libro de texto se da la importancia suficientes al aprendizaje del análisis de obras de arte?

Sí

No

17. Comenta libremente cualquier aspecto que te parezca reseñable relacionado con la enseñanza del análisis de obras de arte.

---

---

---

**7.3 ANEXO III. INSTRUMENTO VALORACIÓN MODIFICACIONES COMENTARIO OBRA ARTE WIKI. ESTUDIO DE CASO 1**

Contenido del comentario de la obra de arte realizado en la wiki	Completa información con investigación bibliográfica o web. Información relevante completa	Información adicional (investigación bibliográfica o en la web), pero podría completar más el contenido. Bastante información relevante	Contenido escaso. Apenas información adicional (apenas investigación)	Contenido no elaborado, ni adecuado. No información adicional. No información relevante.
	Íntegramente apropiado nivel	Bastante apropiado nivel	Podría ser más apropiada nivel	No apropiado nivel.
Comentario histórico-artístico de la obra de arte	Datos obra: Información introductoria completa.	Datos obra: Información introductoria bastante completa y redactada	Datos obra: enumeración	No añade datos a la obra.
	Autor: Explicación trayectoria	Autor: Breve explicación	Autor/autores: nombra y da algún dato	No añade nada sobre el autor
	Contexto y lugar: explicación espacio-temporal	Contexto y lugar: breve referencia espacio-temporal	Contexto y lugar: los enumera sin explicar	No añade nada sobre el año de realización y el lugar
	Comentario completamente realizado	Comentario bastante elaborado	Comentario incompleto	No añade información adicional al comentario base
	Completa lectura formal. -Descripción obra pormenorizada -Explicación técnica, materiales...	Bastante bien lectura formal -Descripción obra general -Breve explicación técnica utilizada, materiales ...	Mínima lectura formal extra: -En ocasiones comenta aspectos formales -Nombra la técnica, materiales...	No añade nada a la lectura formal inicial -no añade nada en la descripción formal -No añade nada en referencia a técnicas, materiales...
	Completa descripción funcional: explicación justificada	Bastante bien descripción funcional: explicación general de la función	Mínima descripción funcional: apenas trata	No añade nada en relación a la función de la obra
	Interpretación y explicación del Significado	Bastante bien en la interpretación del significado: lo nombra, pero no lo explica en su integridad	Mínima interpretación del significado: escasamente indicado	No añade nada en la interpretación del significado
	Valoración e interpretación completa obra de arte	Valoración e interpretación de la obra general	Mínima interpretación y valoración de la obra	No añade nada en la interpretación y valoración de la obra

**7.4 ANEXO IV. INSTRUMENTO VALORACIÓN OBSERVACIÓN EXPOSICIÓN DEL COMENTARIO OBRA ARTE EN EL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2**

Contenido del comentario de la obra de arte	Información adicional (investigación bibliográfica o en la web). Información relevante completa.	Información adicional (investigación bibliográfica o en la web), pero podría completar más el contenido. Bastante información relevante.	Contenido escaso. Apenas información adicional relevante (apenas investigación)	Contenido no elaborado, ni adecuado. No información adicional. No información relevante.
	Íntegramente apropiado nivel.	Bastante apropiado nivel	Podría ser más apropiada nivel.	No apropiado nivel.
Imágenes	PPT. Imágenes generales y detalles para explicar	PPT. Imágenes generales obra	NO PPT apoyo. Búsqueda imágenes mientras expone. Muestra detalles de imágenes para mejor comprensión	No ppt apoyo. Necesidad petición imágenes para exponer
	Siempre relación contenido-imágenes.	En ocasiones relación contenido-imágenes	Apenas relación contenido-imágenes	No relación contenido-imágenes.
	Completa presentación coherente.	En general presentación coherente.	En ocasiones falta coherencia a la presentación.	Falta coherencia a la presentación siempre.
Organización de la presentación	Claridad total	Bastante claridad	Poca claridad.No pautas claras para comentar	No claridad. Difícil comprender lo que se está explicando
	Orden total. Ideas bien presentadas.	Bastante orden. A veces repetición o se completan informaciones	Poco orden en las ideas	Desorden total en las ideas
	Lenguaje adecuado en su totalidad	En su mayoría lenguaje adecuado.	En ocasiones lenguaje adecuado.	Poco lenguaje adecuado.
	Explicación completa sin utilizar guión	Explicación general con guión de apoyo	Explicación apoyada en lectura	Lectura de todas informaciones.
Exposición Comentario histórico-	Datos obra. Información introductoria completa.	Datos obra: Información introductoria bastante completa	Datos obra: enumeración	Datos obra. Lectura
	Autor: Explicación trayectoria	Autor/es: Breve explicación	Autor: Nombre	No referencia al autor

Capítulo 7. Anexos

artístico de la obra de arte	Contexto y lugar: explicación espacio-temporal.	Contexto y lugar: siglo obra y breve referencia	Contexto y lugar: los indica sin explicar	No indica el año de realización y el lugar
	Comentario completamente realizado <sup>472</sup> .	Comentario bastante elaborado y completo	Comentario incompleto	Apenas interviene en el comentario. Totalmente incompleto.
	Completa lectura formal. Descripción obra pormenorizada.	Bastante bien lectura formal. Descripción obra general.	Mínima lectura formal. En ocasiones comenta aspectos formales	Apenas lectura formal. Escasa o nula descripción formal
	Explicación pormenorizada de la técnica, materiales...	Breve explicación técnica utilizada, materiales ...	Nombra la técnica, materiales...	No referencia a técnicas, materiales...
	Completa descripción funcional: explicación justificada	Bastante bien descripción funcional: explicación general de la función.	Mínima descripción funcional: apenas hace referencia a la función	Apenas descripción funcional. Escaso o nulo comentario de la función
	Interpretación del Significado: Explicación pormenorizada	Bastante bien en la interpretación significado: lo nombra, pero no lo explica en su integridad.	Mínima interpretación del significado: escasamente indicado	Apenas interpreta el significado. Mínima referencia
	Valoración e interpretación completa de la obra de arte.	Valoración e interpretación de la obra general.	Apenas interpretación y valoración de la obra	No interpretación y valoración de la obra
	Imagen/es como base para interpretar obra arte; señala detalles o elementos comentados	En ocasiones utiliza la imagen para explicar la obra de arte	Apenas toma la imagen como base para explicar la obra de arte.	Lee informaciones sin realizar aclaración. No toma la imagen para explicar la obra de arte
	Relación con otras obras explicadas y contenidos vistos en clase justificándolos.	En ocasiones relaciona con otras obras o contenidos vistos en clase, pero no justifica en su integridad.	Escasa relación de lo presentado con aspectos de la materia	Presenta elementos, pero no relación con la materia
	Terminología artística específica	Terminología artística poco específica	Terminología artística no específica	No utiliza terminología artística

<sup>472</sup> Cuando se indica que se ha realizado un comentario completamente realizado se hace alusión al comentario general elaborado mediante la participación de todos los integrantes del grupo, puesto que cada uno de ellos ha procedido al comentario de un apartado diferente.

Capítulo 7. Anexos

Exposición grupal	Participación equilibrada de cada uno de los integrantes.	2/3 de los alumnos comentan la obra, mientras otro apenas interviene	Participación desequilibrada de los componentes del grupo. Predomina 1/3 de los alumnos en la intervención.	Alumnos con escasa o nula intervención para precisar o explicar aspectos
	Todos alumnos responden a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros.	2/3 de los alumnos responden a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros.	1/3 de los alumnos responde a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros.	Alumnos que no responden a las preguntas planteadas por el profesor y/o compañeros.
	Todos los alumnos se aseguran de que sus compañeros han entendido la información y preguntan si hay dudas.	2/3 de los alumnos se aseguran de que sus compañeros han entendido la información y preguntan si hay dudas	1/3 de los alumnos se aseguran de que sus compañeros han entendido la información y preguntan si hay dudas	Alumnos que no se aseguran de dejar claro lo expuesto. No se pregunta si hay dudas

**7.5 ANEXO V. ENTREVISTA INFORMAL AL PROFESOR (ESTUDIO CASO 1)  
DATOS PROFESIONALES**

1. ¿Qué especialidad realizó en sus estudios universitarios?
2. ¿Cómo ha completado su formación?

**CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO**

3. El centro en el que usted trabaja, ¿cuenta con buenas infraestructuras, en cuanto a recursos tecnológicos se refiere?
4. ¿Depende el IES Fácil de Escuela 2.0?
5. ¿Tamagochis tienen?
6. ¿Por qué se decidió en este centro no acogerse al programa Escuela 2.0?
7. ¿Este instituto tiene muchos años no?
8. ¿Sabe si en otros centros cuentan con las mismas infraestructuras?

**METODOLOGÍA**

9. ¿Qué opina de la metodología utilizada para impartir las Ciencias Sociales?
10. ¿Ha seguido siempre la misma metodología para impartir la materia? ¿Por qué? Si ha ido cambiando, ¿puede explicar brevemente cómo ha evolucionado?
11. ¿No debería ser al revés? Es decir, al tener las imágenes de las presentaciones de apoyo y la información presentada de una forma más esquemática y clara, parece que tendría que resultar más sencilla la tarea.

**ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

12. ¿Qué opina de las actividades extraescolares? ¿Suele plantear? ¿Cree que les ayuda a facilitar la materia?
13. ¿Sabe si este grupo fue de viaje de estudios a Italia? Lo digo porque, como ahora está explicando la unidad didáctica del Renacimiento, parece que cuando han estado en el lugar, parece que tienen mayor interés y facilidad para comprender la materia

**ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA LA MATERIA DE HISTORIA DEL ARTE.  
EL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE**

14. ¿Cree que los alumnos tienen la adecuada formación para la asignatura de Historia del arte? Es decir, cuentan con una base respecto a terminología, datación histórico-artística...
15. ¿Cómo cree que es mejor proceder al comentario de la obra de arte?
16. ¿Los alumnos conocen las pautas para comentar la obra de arte?

17. ¿Qué método de estudio utilizan? Es decir, estudian memorísticamente, tratan de comprender los contenidos de la materia...
18. ¿Cree que los alumnos valoran la asignatura? Es decir, si muestran interés por aprender el arte, más allá del meramente académico.
19. ¿Cómo es el grupo? ¿Es homogéneo? ¿Qué intereses tiene?

#### LOS EXÁMENES

20. ¿Cómo plantea los exámenes? ¿Les hace globales?
21. ¿Qué formato utiliza?
22. ¿Qué criterios de corrección utiliza?
23. ¿Cómo son los resultados?

#### RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

24. ¿Utiliza o ha utilizado, completa o parcialmente libro de texto? ¿Por qué?
25. ¿Ha utilizado en alguna ocasión, aunque sea parcialmente, el libro de texto con este grupo?
26. ¿Ha trabajado en alguna ocasión con el libro de texto digital? ¿Qué opinión le merece? ¿Cree que a los alumnos les puede gustar más? ¿Por qué? ¿Podría indicar alguna ventaja y/o inconveniente?
27. He observado que en el aula hay pizarra tradicional y una pantalla blanca desplegable para proyectar las imágenes ¿Cree que para la asignatura de historia del arte, la Pizarra digital interactiva facilita la tarea? Si es así, ¿Cómo? ¿Puede nombrar pros y contras de su utilización?
28. ¿Y apuntes? ¿Qué criterios sigue para utilizar o elaborar unos apuntes?
29. ¿Los alumnos toman también apuntes en clase?
30. Si no es así, ¿Participan activamente en las clases, al no tener que tomar apuntes?

#### Wikis

31. ¿Ha trabajado durante todo el curso con la wiki?
32. ¿Cuál es su sistema de trabajo con la wiki?
33. ¿Colaboran los alumnos en la elaboración de la wiki?
34. ¿Poseen conocimientos informáticos?
35. ¿Y los alumnos que ha tenido en otros cursos han colaborado?
36. ¿Ha probado a utilizar un blog? ¿Y a crear su propio blog? ¿Cree que puede ser beneficioso?

Presentaciones power point

37. ¿Utiliza presentaciones power point? ¿Cómo es la actitud de los alumnos al utilizarlas?

Videos. Recursos Audiovisuales. YouTube

38. ¿Con qué recursos audiovisuales suele trabajar? ¿Cómo los utiliza? Es decir, si cuenta con buena conexión a Internet para visionarlos directamente en clase.

39. ¿Por qué utiliza videos de YouTube? ¿Cree que les ayuda a los alumnos a entender mejor la materia? ¿Qué criterios utiliza para seleccionarlos? ¿Son largos?

40. ¿Realiza preguntas relativas a los videos para asegurar que mantienen su atención?

UNIDAD DIDÁCTICA DEL RENACIMIENTO. UNA METODOLOGÍA DIFERENTE

41. ¿Qué metodología pretende desarrollar en esta unidad didáctica?

42. ¿Sabe qué opinan ellos acerca de la metodología?

43. ¿Había trabajado antes este tipo de metodología?

44. ¿Esta metodología, Le parece más cómoda que la tradicional expositiva?

45. ¿Les da usted los enlaces o alguna orientación?

46. ¿Cómo sabes lo que han añadido ellos?

47. ¿Y después?

48. ¿En las presentaciones han seguido el modelo que tú has hecho?

49. ¿Cómo crees que van a salir las exposiciones?

50. ¿Se pierde más tiempo mediante este tipo de dinámicas?

51. ¿Algún inconveniente añadido?



**7.6 ANEXO VI. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL PROFESOR (ESTUDIO CASO 1)  
DATOS PROFESIONALES**

1. ¿Cuántos años aproximados de experiencia docente tiene?
2. Cuántos años de experiencia docente tiene impartiendo la materia de Historia del Arte en 2º de Bachillerato?
3. ¿Siempre ha impartido la materia de Historia del arte en el actual centro?
4. Si no es así, ¿ha notado diferencia entre las características de los alumnos de un centro y otro?

**UTILIZACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS**

5. ¿Siempre ha utilizado TIC para impartir la materia?
6. ¿Cree que la forma de preparación de sus clases ha variado? ¿Cómo?
7. ¿Y la actitud del alumno?
8. ¿Cree que los alumnos se muestran más motivados al utilizar las nuevas tecnologías? ¿Qué factores pueden influir?
9. ¿Por qué comenzó a utilizar Nuevas Tecnologías? (motivaciones personales, adecuadas infraestructuras...)
10. ¿Cree necesario modificar la metodología, conforme cambia de alumnos? Es decir, si ha comprobado que la metodología que utiliza es la más adecuada para grupos determinado o conforme van pasando los años, los alumnos demandan y responder mejor ante nuevos métodos.
11. ¿Le resulta costoso preparar sus clases, al utilizar recursos tecnológicos?
12. Si es así, ¿Cree que merece la pena el tiempo invertido, así como el trabajo realizado? ¿Tiene su recompensa? (Vera, Soriano, Seva, 2008:644-653)
13. ¿Qué ventajas tiene la utilización de los recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de la obra de arte?
14. Y, ¿Qué inconvenientes?

**ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA LA MATERIA DE HISTORIA DEL ARTE. EL  
COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE**

15. ¿Cree que los alumnos tienen problemas para comprender la materia? ¿Cuáles?
16. ¿Cree que los alumnos establecen relaciones entre unos temas y otros?
17. ¿Los alumnos son capaces de exponer sus ideas claramente?
18. ¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se enfrentan los alumnos en el análisis de la obra de arte?

**RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE  
LA OBRA DE ARTE**

La wiki

19. ¿Cómo o por qué decidió crear una wiki para trabajar con los alumnos de Historia del arte de 2º de Bachillerato?
20. ¿De qué cree que puede depender el grado de implicación de los alumnos en dicha wiki?

Presentaciones power point

21. ¿Las presentaciones power point las elabora usted?
22. ¿Qué criterios utiliza para su elaboración o selección de presentaciones ya elaboradas?
23. ¿Ha observado si tienen el mismo efecto sobre los alumnos a lo largo de los años? O ¿decide ir modificando o haciendo presentaciones nuevas?

UNIDAD DIDÁCTICA DEL RENACIMIENTO. UNA METODOLOGÍA DIFERENTE

Metodología utilizada en unidades anteriores:

Este apartado está relacionado con los recursos disponibles en la wiki, porque he podido observar que has ido cambiando de metodologías.

24. Me comentó que cuando los alumnos tenían presentación power point o formato de Word siempre elegían el formato de Word para estudiar, pero en la unidad didáctica del Arte griego, les colgaste la presentación y el audiovisual y por lo tanto no tuvieron opción de estudiar en Word, ¿sabe cómo estudiaron?
25. También me ha dicho que no toman apuntes y en esta presentación no hay comentarios específicos de las obras de arte y al ser la primera unidad didáctica, es posible que no supiesen hacer una comentario de la obra de arte...¿recuerda si fueron capaces de hacer comentarios en el examen?
26. En la unidad de Roma, ¿La acompañó de presentación power point?
27. Les colgó los comentarios de las obras de arte, e imagino que se los estudiarían de memoria ¿y los temas? ¿Recuerda si fueron capaces de elaborarlos?, o ¿tomaron apuntes durante las explicaciones?
28. En la unidad del Islam, del Románico y del Gótico, les presenté en formato Word por un lado los temas determinados por el armonizador y por otro los comentarios de obras de arte, ¿Lo acompañó de presentación power point?
29. ¿Si tomaran apuntes con los videos se quedarían con más cosas?
30. ¿Cree que es mejor así?
31. ¿Participan más en las clases, al no tener que tomar apuntes?
32. ¿Luego se lo estudian en casa?

## Capítulo 7. Anexos

33. Tras una de las sesiones, cuando me comentó la forma de trabajo que había planteado para esta unidad didáctica del Renacimiento me dijo que estabas probando y si no funcionaba, cambiarías y probarías con otra

¿Está satisfecho con los resultados obtenidos?

34. ¿Y hacer power point? Hay veces que incluso están en la red y sólo hay que modificarlos...

35. He visto en la wiki que ha planteado la unidad didáctica del Barroco con la misma metodología, ¿va a seguir trabajando con esta forma de trabajo?

36. ¿Ha realizado algún cambio en el planteamiento?

37. He visto que había colgado un Documento original de los Caprichos de Goya, ¿tiene pensado realizar alguna actividad en especial con él?

38. ¿Ha pensado en otra forma de trabajo alternativa? Si es así, ¿cómo va a ser?

39. ¿Los expondrán en clase o se los corregirá usted?

40. Tiene decidido lo que vas a hacer con las unidades de arte del siglo XIX y del siglo XX ¿cómo va a ser?

**7.7 ANEXO VII. ENTREVISTA INFORMAL AL PROFESOR (ESTUDIO CASO 2)**

DATOS PROFESIONALES

1. ¿Qué especialidad realizó en sus estudios universitarios?
2. ¿Lleva mucho tiempo impartiendo la materia de Historia del Arte? ¿Siempre en este centro?

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

3. ¿Cree que éste centro cuenta con buenas infraestructuras, en cuanto a recursos tecnológicos se refiere?

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

4. He visto en la programación didáctica algunas actividades extraescolares planeadas ¿Es así? ¿Cómo lo plantea? ¿Qué opina de las actividades extraescolares? ¿Cree que les ayuda a entender mejor la materia?

ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA LA MATERIA DE HISTORIA DEL ARTE.

EL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE

5. He visto en la programación que les propone a los alumnos como trabajos de clase el comentario de obras de las diferentes manifestaciones artísticas; arquitectura, escultura y pintura ¿no? , por lo tanto, ¿podríamos decir que los alumnos conocen las pautas para comentar la obra de arte?
6. ¿Les da elaborados los comentarios de las obras de arte que se tienen que estudiar?
7. ¿Cómo es el grupo? ¿Es homogéneo? ¿Qué intereses tiene?

RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA OBRA DE ARTE

En la programación he visto que se establece la utilización de medios audiovisuales; diapositivas, vídeos...

8. ¿Los utiliza?
9. ¿Ha utilizado alguna vez otros recursos como blogs, wikis, ed-modo...? ¿por qué? Si no es el caso, ¿Le gustaría utilizar?

PROPUESTA DE COMENTARIO COLABORATIVO DE LA OBRA DE ARTE POR GRUPOS Y EXPLICACIÓN APOYADA EN RECURSOS TECNOLÓGICOS

Hace dos años estuve estudiando un primer estudio de caso en el que un compañero probaba con sus alumnos la elaboración del comentario de la obra de arte colaborativo mediante una wiki, pero no terminó de funcionar, a mi modo de ver y según el compañero, por el perfil del alumnado y la falta de motivación en la mayoría de los casos, por ello, la cuestión sería presentar cómo mediante este segundo estudio de caso hemos tratado de probar en un contexto diferente cómo realizan los alumnos el comentario de la obra de arte de forma colaborativa; en este caso, sería en horario no lectivo y después los alumnos explicarían y presentarían las obras ante sus compañeros, con la opción/recomendación de utilizar recursos tecnológicos de apoyo (presentaciones multimedia, vídeos...) y un guión.

10. ¿Cómo cree que sería mejor hacer los grupos?
11. Se supone que los expertos dicen que es mejor hacer grupos de 4..., pero igual es más sencillo que los grupos sean iguales...¿Qué opina?
12. Ellos tendrían que elaborar conjuntamente un comentario de la obra de arte en casa y lo presentarán en clase, recomendándoles que se apoyen en recursos tecnológicos; por supuesto, deben proyectar la imagen comentada y pueden utilizar presentaciones power point, vídeos y un guión con notas para ayudarse en la explicación, bien en papel, bien en la presentación...¿cómo cree que lo podemos plantear? ¿igual que cada grupo haga 3 comentarios de obras de arte para ver cómo lo hacen con la arquitectura, la escultura y la pintura?
13. ¿Cree que igual se distribuyen las partes y uno hará el comentario formal, otro el funcional y el de significado?
14. ¿Suelen buscar ellos la información para comentar las obras de arte? ¿Cree que les tenemos que dar algunas pautas, webs o materiales de referencia?

## 7.8 ANEXO VIII. ENTREVISTA GRUPAL ESTUDIO DE CASO 1 Y 2

### ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE

1. ¿Os gusta la asignatura de Historia del arte?
2. Y, ¿ver obras de arte? ¿Por qué?
3. ¿Habíais dado algo de Historia del Arte en la ESO?, es decir, en Ciencias Sociales
4. ¿Os resulta complicada?, Si es así ¿Por qué?
5. ¿Creéis que os puede servir en un futuro?
6. ¿Habéis notado algún cambio, desde que estudiáis la asignatura, respecto a la observación de obras de arte?
7. ¿Os llaman más la atención las obras de arte?
8. ¿Las entendéis?
9. ¿Cómo soléis estudiar la asignatura? ¿Os apoyáis en imágenes para estudiar las obras de arte? ¿Por qué?
10. ¿Conocíais la terminología relativa al arte cuando comenzasteis a estudiar la asignatura? Y ¿ahora la conocéis? ¿Tenéis algún diccionario o algo?
11. ¿Sois capaces de hacer un comentario de una obra de arte, siguiendo unas pautas? Es decir, si habéis aprendido a analizar obras de arte o simplemente os las aprendéis para el examen.
12. ¿La comentáis vosotros?

### LOS AUDIOVISUALES

13. ¿Os gusta ver audiovisuales? ¿Creéis que os ayudan a entender mejor la materia? ¿Por qué?

### LAS WIKI S, BLOGS, EDMODO...

14. ¿Habéis utilizado con algún profesor para trabajar en el aula wikis, blogs, ed-modo o algún recurso similar? Y si es así, ¿qué pensáis al respecto?
15. ¿Os gustaría trabajar en la asignatura de Historia del arte? ¿Por qué?
16. ¿Participaríais en estos recursos escribiendo o añadiendo nuevos comentarios, imágenes o cualquier cosa que os resulte de interés? ¿Por qué?
17. ¿Utilizáis algún recurso para aprender el vocabulario del arte; algún diccionario, en formato tradicional, visual (con imágenes...) o presentación multimedia?...¿Por qué?

### PÁGINAS WEB

18. ¿Soléis consultar páginas web, para completar vuestras informaciones? Si es así, ¿es vuestro profesor quien os indica las páginas que os pueden resultar útiles, o sois vosotros

quienes buscáis libremente por la red? ¿Cuáles son las páginas web que más consultáis para la asignatura de Historia del arte?

#### LAS PRESENTACIONES MULTIMEDIA

19. ¿Os gusta que vuestro profesor utilice presentaciones multimedia (power point, prezi...) para las explicaciones? ¿Por qué?

20. ¿Creéis que con las presentaciones power point entendéis mejor los contenidos?

21. ¿Cómo os gusta que sean las presentaciones power point? ¿Alguna preferencia respecto a colores, animaciones...?

22. ¿Tomáis apuntes, cuando vuestro profesor va explicando? ¿Por qué?

23. ¿Estáis más atentos cuándo vuestro profesor explica utilizando una presentación?

Todos alumnos: sí

24. ¿Tenéis acceso a las presentaciones? O si no es el caso, ¿buscáis después las imágenes de las obras de arte para estudiar en casa?

25. ¿Habéis realizado alguna vez alguna presentación?

26. ¿Sabéis manejar el programa power point? ¿os gusta?

27. ¿Y otros programas para elaborar presentaciones? ¿Cuáles? ¿Los utilizáis normalmente?

#### LOS APUNTES

28. ¿Sabéis tomar apuntes?

29. ¿Os han enseñado alguna vez a tomar apuntes? Si es así, ¿cómo?

30. ¿Tomáis habitualmente? ¿Por qué?

31. Si tomáis, ¿creéis que luego os ayudan a estudiar? ¿Estudiáis de allí?

32. ¿Normalmente tenéis la información accesible? Es decir, el profesor os da los apuntes en pdf, Word, os los envía por correo electrónico o en papel...¿Cómo?

33. ¿Os hacéis resúmenes, esquemas...después?

34. Si vuestro profesor no os facilitase la teoría ¿tomaríais más apuntes?

35. Lleváis el libro de Santillana ¿no? ¿os gusta llegar libro?

36.¿Qué opináis acerca de visitar in situ las obras de arte en los museos de El Prado, La Tyssen, El Reina Sofía o la Plaza Real? ¿os ha gustado? ¿Por qué? ¿qué hicisteis?

#### ELABORACIÓN DEL COMENTARIO DE LA OBRA DE ARTE EN GRUPO Y PRESENTACIÓN EN EL AULA

37. ¿Qué opináis acerca de que seáis vosotros quien se encargue de realizar los comentarios de la obra de arte y presentarlo ante vuestros compañeros, en lugar de vuestro profesor?

## Capítulo 7. Anexos

38. ¿Habéis tenido problemas para hacer el comentario de la obra de arte? ¿dudas acerca de lo que poner? Estabais divididos en grupos de 3 personas y cada grupo tenía que comentar un repertorio de obras de arte, ¿Cómo lo habéis hecho, dentro de cada grupo? Es decir, a lo que me refiero es si habéis repartido las obras de arte para cada integrante del grupo y luego las habéis puesto en común, o si entre todos a la vez habéis comentado la obra

39. ¿Estáis acostumbrados a exponer ante la clase?¿Hacéis exposiciones normalmente? ¿Os cuesta hablar en público?¿Habéis tenido nervios?

40. ¿Os ha gustado la experiencia? ¿Por qué?

41. ¿Qué es lo que más os ha gustado?

42. ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

43. ¿Creéis que os ha costado u os va a costar menos estudiar para el examen, al haber tenido que hacer vosotros mismos los comentarios de las obras de arte y luego exponerlos?

44. ¿Y cuándo han sido vuestros compañeros los que los han expuesto? ¿habéis atendido a las explicaciones? ¿Creéis que atendéis más de vuestros compañeros que del profesor?

45. Hasta el momento habíais ido haciendo comentarios de obras de arte ¿Os ha costado hacer los comentarios de las obras de arte que habéis expuesto?

46. ¿Con qué dificultades os habéis encontrado al crear las informaciones para luego presentarlas en clase?

47. ¿Cómo daríais la clase vosotros si fueseis profesores o profesoras? ¿Cómo os gustaría que os diesen las clases de historia del arte?

48. ¿Y si tuvieseis los power point para revisarlos en casa, sería buena idea?

49. Y ¿cómo creéis que aprendéis más y os cuesta menos estudiar?



**7.9 ANEXO IX. CUESTIONARIO A PROFESORADO DE GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO.**

En primer lugar, agradecer su participación en la respuesta del siguiente Cuestionario destinado a Profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia o Historia del Arte) que imparta o haya impartido clases en 2º de Bachillerato en los últimos cinco cursos. El objetivo de este cuestionario, que será procesado de forma totalmente anónima, es conocer la valoración de los resultados de la utilización de las TIC en las clases de Historia del Arte y en particular sobre su potencialidad para facilitar el procedimiento del comentario de la obra de arte, con la finalidad de obtener una clasificación de ventajas e inconvenientes, así como conocer otros aspectos relacionados con la materia y el curso escolar en el que se imparte: 2º de Bachillerato.

Sólo le llevará unos 10 minutos, ya que no es una encuesta excesivamente larga. Son 24 preguntas, aunque algunas puedan resultar algo más costosas en su respuesta.

Muchas gracias por su colaboración.

**DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES:**

1. Edad:

Menos de 30 años

Entre 30 y 40 años

Entre 40 y 50 años

Entre 50 y 60 años

Más de 60 años

2. Años de docencia:

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 10 y 20 años

Entre 20 y 30 años

Más de 30 años

3. ¿En qué situación administrativa se encuentra?:

-Interino/a

-Funcionario/a en prácticas

-Funcionario/a de carrera en expectativa

-Funcionario/a de carrera con destino definitivo

-Catedrático/a

DOTACIÓN TECNOLÓGICA DEL CENTRO

4. ¿Funciona bien la conexión a internet en el centro en el que trabaja? Indíquelo del 1 al 5

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)    3(A veces)      4(A menudo)    5(Siempre)

5. ¿Es posible disponer en el aula de 2º de Bachillerato de los recursos tecnológicos básicos (ordenador, acceso a internet, proyector, pizarra digital o pantalla para proyectar...)? Indíquelo del 1 al 5

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)    3(A veces)      4(A menudo)    5(Siempre)

RECURSOS TECNOLÓGICOS

6. ¿Utiliza recursos tecnológicos para impartir sus clases? Indíquelo del 1 al 5

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)    3(A veces)      4(A menudo)    5(Siempre)

7. En caso de respuesta positiva, ¿Puede indicar cuáles? (se pueden señalar varias opciones)

-Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...)

-Audiovisuales (Vídeos...)

-Webs

-Blogs

-Wikis

-Ed-modo

-Otros:

8. ¿Utiliza recursos tecnológicos elaborados por usted? Márquelo del 1 al 5

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)    3(A veces)      4(A menudo)    5(Siempre)

9. En caso de respuesta positiva, ¿Puede indicar cuáles? (se pueden señalar varias opciones)

-Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...)

-Audiovisuales (Vídeos...)

-Webs

-Blogs

-Wikis

-Ed-modo

-Otros:

10. Marque aquellas afirmaciones que comparta referidas a los resultados de las nuevas tecnologías utilizadas en la clase de Historia del arte (Se pueden señalar varias opciones)

## Capítulo 7. Anexos

- Facilitan la adaptación a los intereses de los alumnos
- Mejoran la motivación
- Mejoran la comprensión de conceptos
- Mejoran la retención de información
- Facilitan el trabajo procedimental del comentario de la obra de arte por parte del profesor
- Facilitan el trabajo procedimental del comentario de la obra de arte por parte del alumno
- Permiten obtener la máxima eficiencia didáctica a través de lo visual
- Ofrecen acceso a multitud de materiales y recursos a utilizar
- Permiten ofrecer diferentes visiones de la obra de arte
- No comparto ninguna de las Posibilidades de las nuevas tecnologías
- Favorecen la atención a la diversidad
- Otras:

11. ¿Comparte alguno de los siguientes inconvenientes en la utilización de recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte? (Se pueden señalar varias opciones)

- Necesario invertir mucho tiempo para elaborar recursos propios.
- Necesario invertir mucho tiempo para elegir los recursos a utilizar.
- Dificultades para recibir formación necesaria para elaborar recursos propios.
- Dificultades para recibir formación necesaria para localizar recursos tecnológicos.
- Dificultades para recibir formación necesaria para utilizar recursos tecnológicos.
- Fomentan la pasividad del alumnado.
- No siempre se obtiene el resultado previsto.
- En ocasiones, los problemas técnicos pueden dificultar su utilización.
- El alumnado encuentra dificultad para el manejo de aplicaciones informáticas.
- El alumnado encuentra dificultad para localizar o acceder a la información.
- El alumnado encuentra dificultad para seleccionar información adecuada.
- Se prioriza el aprendizaje de las técnicas informáticas, respecto al aprendizaje de la Historia del arte.
- El aprendizaje del procedimiento del comentario de la obra de arte se relega a un segundo plano frente a la búsqueda del impacto visual del recurso.
- Se prioriza lo estético frente a lo efectivo para el aprendizaje.

## Capítulo 7. Anexos

- Los recursos tecnológicos distraen la atención del alumnado.
- Los recursos tecnológicos quedan rápidamente obsoletos.
- No creo que los recursos tengan ningún inconveniente al utilizarlos en el aula
- Otros:

12. ¿Cree que a los alumnos de 2º de Bachillerato les gusta que utilice recursos tecnológicos en la clase de Historia del arte? Indíquelo del 1 al 5

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)    3(A veces)      4(A menudo)    5(Siempre)

13. En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuáles son los recursos tecnológicos que cree que más les gustan?

-Presentaciones multimedia (power point, impress, prezi, slideshare...)

-Audiovisuales

-Webs

-Blogs

-Wikis

-Ed-modo

-Otros:

14. ¿Qué opina acerca de la utilización de Presentaciones Multimedia (power point, prezi, slideshare...) en la clase de Historia del arte? (Se pueden señalar varias opciones)

-Necesario tener conocimientos informáticos para su elaboración

-Necesario tener conocimientos informáticos para su manejo

-Practicidad de la imagen y/o informaciones presentadas

- Se facilita la comprensión.

-Se facilita la retención

-Se fomenta el interés.

-Misma función que recursos tradicionales como el libro de texto

-Necesario invertir mucho tiempo para la elaboración de las Presentaciones

-Necesario invertir mucho tiempo para la selección de las Presentaciones

-Son amenas.

-Tienden a fomentar la pasividad de los alumnos

-Pueden ser utilizadas como apoyo para la toma de apuntes.

## Capítulo 7. Anexos

- Significan un ahorro de tiempo en el aula, al tener preparadas las imágenes para comentar.
- Ofrecen múltiples posibilidades (incluir enlaces a vídeos, otras webs...).
- Los alumnos pueden participar comentando los rasgos que pueden contemplar en la imagen
- No ofrece ventajas frente a una proyección estática
- No comparto ninguna de las afirmaciones en relación a la utilización de presentaciones multimedia en el aula
- Otras:

15. ¿Qué opina acerca de la utilización de Recursos Audiovisuales (Vídeos o documentales), en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato? (Se pueden señalar varias opciones)

- Claridad y calidad de la imagen y sonido
- Amplía la información de los recursos tradicionales (libro+ explicación oral)
- Facilita demasiada información que el alumno no comprende ni utiliza.
- El alumno no selecciona lo relevante, si no lo anecdótico, de la cantidad de información facilitada.
- No es percibido por el alumnado como contenido de la materia de estudio
- Resultado complicado encontrar audiovisuales adecuados al nivel de comprensión de los alumnos.
- La información de los audiovisuales no está orientada a la comprensión de la obra de arte.
- Se concentran más informaciones que en una explicación habitual del profesor.
- Resultan una pérdida de tiempo excesiva para 2º de Bachillerato
- Despiertan el interés de los alumnos.
- Consiguen mayor motivación por parte de los alumnos.
- Los alumnos los consideran entretenidos y por ello, mejora el ambiente de aula.
- Difícilmente se adaptan a los contenidos explicados en el aula.
- Se facilita la retención de la información, al ser más visual.
- Se facilita la comprensión.
- Las explicaciones del profesor hacen innecesaria la utilización de los recursos audiovisuales.
- Es necesario descargarlos con anterioridad para garantizar el correcto visionado
- Es imprescindible diseñar actividades referentes al visionado del audiovisual para su aprovechamiento didáctico.

-No comparto ninguna de las afirmaciones en relación a la utilización de recursos audiovisuales en el aula

-Otras:

#### TRABAJO GRUPAL

16. ¿Cree que a los alumnos de 2º de Bachillerato de la asignatura de Historia del arte les gusta trabajar en grupo? Indíquelo del 1 al 5

1. Nunca 2. En pocas ocasiones 3. A veces 4. A menudo 5. Siempre 6. No sabe/no responde

17. Indique cuales de las siguientes afirmaciones comparte en relación al trabajo grupal en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato (se pueden señalar varias)

-Puede resultar una pérdida de tiempo

-No hay correspondencia entre la inversión de tiempo y esfuerzo con los resultados obtenidos.

-Es necesario dejar claras las pautas a los alumnos para garantizar la corrección de la puesta en práctica del trabajo.

-Falta costumbre de trabajo grupal.

-Se rompe con la monotonía.

-En pocas ocasiones todos los alumnos trabajan a partes iguales.

-Los alumnos prefieren trabajar a modo individual

-Los alumnos lo consideran más entretenido

-Es necesario aprender a trabajar con los compañeros

-Resulta difícil de evaluar el proceso de trabajo del alumnado

-Es complicado diseñar trabajos grupales en la materia de Historia del Arte de 2º de Bachillerato.

-No es conveniente realizar trabajos grupales, debido a las exigencias de la Prueba de Acceso a la Universidad.

-Resulta difícil de evaluar las aportaciones individuales.

-Los sistemas wiki facilitan la evaluación de las aportaciones individuales.

-Los sistemas wiki facilitan la evaluación del proceso de trabajo del alumnado.

-No comparto ninguna de las afirmaciones en relación al trabajo grupal.

-Otras:

18. ¿Cree que los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del arte tienen dificultades para hacer una exposición oral ordenada ante sus compañeros? Indíquelo del 1 al 5

## Capítulo 7. Anexos

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)      3(A veces)      4(A menudo)      5(Siempre)

19. En caso de respuesta positiva, ¿a qué se pueden deber estas dificultades? (se pueden elegir varias)

-Falta de costumbre de exponer en el aula

-Nervios relacionados con hablar en público

-Inseguridad relacionada con la personalidad de los adolescentes.

-Escasez de orden en las ideas

-Es necesaria la organización en el trabajo

-Falta de trabajo

-Presión ejercida por la presencia del docente, al considerar que tiene más conocimientos sobre la materia

-Otras:

### CONDICIONANTES HISTORIA DEL ARTE 2º DE BACHILLERATO

20. ¿Cree que los alumnos de 2º de Bachillerato de Historia del Arte están condicionados por la Prueba de Selectividad?

1(Ninguno)      2 (Pocos)      3(Bastantes)      4(Muchos)      5(Todos)

21. ¿Suele realizar actividades extraescolares como apoyo de la materia de Historia del Arte en 2º de Bachillerato? Indíquelo del 1 al 5

1 (Nunca)      2(En pocas ocasiones)      3(A veces)      4(A menudo)      5(Siempre)

22. ¿Qué puede influir o condicionar su planteamiento de actividades extraescolares en la asignatura de Historia del arte de 2º de Bachillerato? (Puede indicar varias razones)

-Limitación temporal

-Condicionamiento de la Prueba de Acceso a la Universidad

-Motivación del grupo de alumnos hacia la materia.

-Necesario planteamiento de las actividades extraescolares en la Programación al inicio de curso

-Posibilidades disponibles en un entorno cercano

-Motivos económicos

-Necesaria inversión de mucho tiempo en la preparación de la actividad

-El esfuerzo invertido no tiene recompensa

-Ningún aspecto influye o condiciona el planteamiento de actividades extraescolares.

23. ¿Cree que los alumnos de 2º de Bachillerato han recibido nociones de Historia del Arte en la ESO?

1. Nunca 2. En pocas ocasiones 3. A veces 4. A menudo 5. Siempre 6. No sabe/no responde

#### METODOLOGÍA UTILIZADA EN 2º DE BACHILLERATO

24. ¿Qué tipo de metodología suele utilizar en 2º de Bachillerato? ( Se pueden seleccionar varias respuestas)

-Lectura de los contenidos.

-Metodología explicativa

-Metodología participativa, con preguntas dirigidas a los alumnos para favorecer su participación

-Metodología cooperativa

-Trabajo por proyectos.

-Estudio de caso

-Aprendizaje a través del juego

-Combinación de metodologías.

-Otro