



Trabajo Fin de Máster

Interpretación y desarrollo de la profesión docente. Una aproximación desde la didáctica de las Ciencias Sociales y la experiencia en el Centro Educativo.

Interpretation and development of the teaching profession. An approach from the didactics of Social Sciences and the experience at the Educational Centre.

Autor

Iván Valén Falcón

Director

Prof. Dr. Francisco José Alfaro Pérez

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

Septiembre 2017

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	pág. 3
2. INTRODUCCIÓN.....	pág. 4
3. PROFESIÓN DEL DOCENTE.....	pág. 5
3.1. MARCO TEÓRICO.....	pág. 5
3.2. EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	pág. 18
4. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS.....	pág. 21
5. REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.....	pág. 23
5.1 UNIDAD DIDÁCTICA.....	pág. 23
5.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	pág. 25
5.3 RELACIÓN EXISTENTE ENTRE AMBOS PROYECTOS.....	pág. 28
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	pág. 33
6.1 CONCLUSIONES.....	pág. 33
6.2 PROPUESTAS DE FUTURO	pág. 35
7. REFERENCIAS DOCUMENTALES.....	pág. 38
7.1 BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 38
7.2 LEGISLACIÓN.....	pág. 40
7.3 WEBGRAFÍA.....	pág. 41
8. ANEXOS.....	pág. 42
8.1 UNIDAD DIDÁCTICA.....	pág. 42
8.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	pág. 56

1. RESUMEN

Mediante el Trabajo Fin de Máster (TFM) se pretende que los alumnos que han cursado el mismo sean capaces de demostrar a través de una memoria reflexiva que han adquirido de manera satisfactoria los distintos contenidos y saberes que han sido impartidos a lo largo del año, y a su vez como los han aplicado, poniéndolos en práctica en los diferentes institutos que les han sido asignados. La variedad de contenidos y asignaturas, tales como Diseño Curricular, Psicología Social y Evolutiva, Sociología, Contenidos disciplinares de Geografía, de Historia, de Historia del Arte, Habilidades Comunicativas, etc. han contribuido finalmente junto a la propia didáctica educativa en el proceso de formación docente de los alumnos del Máster.

Palabras clave: Educación, Máster, Ciencias Sociales, docencia, alumno, prácticas

ABSTRACT

Through the Master's Thesis (TFM) students are expected to be able to demonstrate through a reflective memory that they have satisfactorily acquired the different contents and knowledge that have been taught throughout the year, and in turn how they have applied them, putting them into practice in the different institutes that have been assigned to them. The variety of contents and subjects, such as Curricular Design, Social and Evolutionary Psychology, Sociology, Disciplinary contents of Geography, History, Art, Communicative Skills, etc. have finally contributed together with the educational didactics itself in the process of teacher training of the students of the Master.

Key words: Education, Master, Social Sciences, teaching, student, practices

2. INTRODUCCIÓN

El presente documento hace referencia al Trabajo Fin de Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, asignatura obligatoria del segundo semestre (68500). En él, el alumno tratará de demostrar que ha sido capaz de sintetizar todo lo que ha aprendido a lo largo del curso en una memoria reflexiva, cuya elaboración debe ajustarse a una serie de apartados que ya han sido preestablecidos con antelación.

En primer lugar, se presentará el marco teórico de la profesión del docente, es decir, el papel que desempeña el profesor en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Tras realizar este análisis sobre diversos aspectos formativos, didácticos y pedagógicos, en el apartado correspondiente a la experiencia en el centro educativo, se contrastará la teoría con la práctica, es decir, el marco teórico anterior con las conclusiones extraídas de su aplicación en el centro IES Pedro de Luna.

A continuación, el apartado justificación de proyectos y reflexión crítica de los mismos, consistirá en la presentación de dos proyectos previamente seleccionados, en este caso la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación, los cuales han sido elaborados a lo largo del curso en diversas asignaturas, y la interrelación que existe entre ambos. Asimismo se analizará la repercusión que han tenido ambos proyectos para nuestra formación como alumnos del Máster y futuros docentes, sirviéndonos como base para hacer una autocrítica tanto de los proyectos elaborados como en el desempeño de nuestra labor para llevarlos a cabo en el centro que nos fue asignado.

Por último, se abordarán las conclusiones que hayamos podido extraer tras la finalización del Máster y la elaboración de este propio TFM y al mismo tiempo por parte del alumno se propondrá una renovación de ideas en el marco educativo así como una serie de propuestas de futuro para la mejora de la formación docente y por extensión del sistema educativo.

3. PROFESIÓN DEL DOCENTE

En este apartado se va a remarcar lo importante que es para un profesor contar con una buena base teórica, ya que resulta casi imposible llevar a cabo de manera satisfactoria la tarea de educar a los alumnos sino se conoce con antelación determinados saberes y conocimientos relacionados con los más diversos aspectos educativos. Para ello se presentará el marco teórico de la profesión docente en relación a la experiencia vivida en el aula durante los períodos de Practicum II y III, a través de un análisis crítico de la bibliografía fundamental y específica de educación así como también de las asignaturas cursadas en el Máster que han contribuido a nuestra formación como futuros docentes.

3.1 MARCO TEÓRICO

El objetivo principal del Máster es que los alumnos que lo cursan adquieran plenamente una serie de competencias que serán provechosas para el desempeño de su función como docentes y que a su vez les permitirá desarrollar su oficio de una manera más eficaz y efectiva. Dichas competencias están dictadas según aparecen en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, y en la Orden 3858/2007, de 27 de diciembre y podríamos decir que coinciden con cada una de las asignaturas del Máster.¹

Empezaré con el Contexto de la Actividad Docente (68501), que estaría en relación con la competencia *1 - Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades*. Esta aúna las funciones de la Educación, la legislación normativa y el contexto social dentro del centro educativo. Esta asignatura nos permitirá por tanto adentrarnos en lo que supone en realidad la docencia como profesión mediante un recorrido analítico por las distintas leyes educativas, sobre todo resaltando las novedades más importantes de cada una de ellas y los fines por los que fueron promulgadas, además, se tratarán los principios pedagógicos que establece cada una y su marco legal e institucional, sirviéndonos de gran ayuda para entender el funcionamiento de un centro educativo.

¹ <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculoprimaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>(Orden ECD/65/2015, de 21 de enero)

La legislación y normativa educativa vigente debe amparar al docente, y a su vez éste tiene la obligación de conocerla, aceptarla y acatarla. Actualmente, todo parte de la Ley Orgánica Educativa 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y sus sucesivos niveles de concreción curricular: Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón; y Orden de 26 de mayo , del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Los dos últimos niveles de concreción curricular corresponden al Proyecto Curricular de Etapa del centro educativo y a la propia programación didáctica del departamento y/o profesor.

Gracias al Practicum I, en el cual se aborda toda la parte de legislación, conocemos cómo está configurada la estructura orgánica de un centro educativo, cuales son los documentos por los que se rige (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interno, Programación General Anual, Memoria Final, etc.) así como cuáles son sus órganos colegiados (el equipo directivo, el consejo escolar y el claustro) o los de representación (el AMPA y las asociaciones de alumnos). Así pues, es preciso que el docente conozca el marco legal e institucional que rodea a un centro, ya que todas las normativas que han sido expuestas emanan de una misma ley, la LOMCE, y es su deber conocerla porque tendrá que seguir las directrices que marca ésta para elaborar los proyectos curriculares de departamento, la programación didáctica anual y las propias unidades didácticas que la componen.

Por otro lado, es menester destacar la importancia del contexto socioeconómico y cultural del instituto en el que uno va a desarrollar su labor profesional (el cual aparece recogido en el PEC) para implementar en consecuencia unas u otras determinadas metodologías educativas, encaminadas a atender la diversidad en el aula. Hay que tener en cuenta por tanto la realidad social del centro educativo, y para conocerla mejor podemos servirnos de la información que nos facilita el PEC como se ha dicho arriba o a través de otros mecanismos como pueden ser el padrón del barrio donde se localiza el centro o cuestionarios sobre la dimensión sociocultural de los institutos aragoneses que promueve el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA.

Cuando hablamos de educación y enseñanza es imposible no hablar de las teorías del aprendizaje, fundamentales debido a que todas las metodologías educativas actuales “bebén” de ellas en uno u otro sentido, y puesto que ya hemos hablado del marco legal educativo, de la propia función de la educación así como también de la importancia que radica en el contexto sociocultural del centro, podemos pasar ahora a analizarlas ya que cualquier docente debe tenerlas en mente como una primera referencia a la hora de desempeñar su profesión.

Existen tres teorías fundamentales: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. La relevancia de estas tres teorías la hemos podido constatar por la importancia que se les ha dado a lo largo de todo el Máster, ya que han sido incluidas en la gran mayoría de asignaturas, lo que nos permite ver hasta qué punto son esenciales para comprender como funciona el método de enseñanza. El conductismo, cuyos autores principales son Paulov y Skinner, fue una corriente creada e impulsada por Watson (1879-1958). Considera el aprendizaje como una mera adquisición de nuevas conductas y comportamientos, aprendizaje basado en sesiones expositivas tradicionales, ante unos alumnos que permanecen pasivos durante este proceso. Watson establece por tanto que aprender es lograr cambios observables y medibles en la conducta, no busca la modificación de los esquemas de pensamiento preexistentes en el alumno. Se centra en el aprendizaje en base a estímulo-respuesta, es decir, hay un condicionamiento. El conocimiento es transmitido por un emisor –el profesor– a un receptor –los alumnos–. El aprendizaje se establece por repetición, utilizándose refuerzos positivos para evaluar este aprendizaje en base a conductas observables. El conductismo ha sido la teoría psicológica predominante en la mayoría de los centros educativos hasta mediados de la década de los 90s, cuando el sistema educativo empezó a derivar hacia el constructivismo. Pero antes de hablar de la teoría constructivista, haremos un breve análisis de la teoría de la cual éste procede, el cognitivismo.

El cognitivismo es la teoría que describe el proceso por el cual la persona asimila los conocimientos resultado de su experiencia y de su ambiente. En base a Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel podemos decir que la principal aportación del cognitivismo a la educación es que considera el aprendizaje como un proceso de formación de estructuras internas que rigen las conductas. El alumno procesa la información de manera activa y el aprendizaje se produce cuando esta información tiene significación para el estudiante. Vendría a ser un estadio de transición entre el

conductismo y el constructivismo. Por último, dentro de las teorías psicológicas del aprendizaje encontramos el constructivismo, que como se ha dicho previamente adopta determinadas partes de otras teorías, sobretodo de las socio-cognitivas, como Piaget, Ausubel o Vygotsky, incluso elementos de filósofos como Kant. Podemos considerar al constructivismo como una corriente pedagógica, en la cual el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias, es decir, se necesita una participación activa del estudiante, los alumnos son los actores principales de su propio aprendizaje donde el papel del docente se limita a ejercer de guía para que estos logren construirlo. En relación a ello, se ha podido comprobar, a través de diversos estudios, que el alumno aprende más y disfruta el aprendizaje porque está más activamente involucrado en el mismo, y no aparece en clase como un ente pasivo. La didáctica de esta teoría se fundamenta en técnicas, actividades y métodos tales como el de caso, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, PBL, etc. en los cuales se basa el profesor para llevar a cabo una evaluación formativa de los alumnos, donde se tienen en cuenta diversos aspectos del aprendizaje y no se limita a una evaluación sumativa.

A pesar de que la teoría conductista sigue presente en muchos centros por varios factores, entre los cuales el más importante quizás sea la gran rémora que supone la tradición, poco a poco gran cantidad de profesores se van decantando por la teoría constructivista, de la cual yo también soy partidario, eso sí, sin despreciar los puntos fuertes que aportan las demás corrientes pedagógicas y que hay que tener en cuenta.

Hasta el momento hemos abordado todo aquello que rodea a la educación, desde la función que desempeña, pasando por la normativa legal vigente, las teorías del aprendizaje hasta la importancia del entorno del centro por el perfil de alumno que nos vayamos a encontrar, es decir, hemos analizado el contexto de la propia actividad docente. Pasaremos ahora a analizar el propio ejercicio de la profesión (siempre desde un punto de vista teórico) a través de la competencia 2 - *Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares*. La asignatura que fundamenta sus contenidos en esta competencia es Interacción y Convivencia en el Aula (68502). Esta asignatura tiene como objetivo preparar en el plano psicológico al futuro docente ante lo que pueda encontrarse a lo largo de su carrera profesional, en referencia a aspectos que no sean

estRICTAMENTE EDUCATIVOS, sino de ámbito familiar, relacionados con conflictos por discriminación, racismo, etc. Esto se hace a través de casos hipotéticos constituidos como prácticas, que primero se han trabajado de forma teórica. Se divide la asignatura por tanto en dos ramas, la psicología social y la psicología evolutiva. Una de las aportaciones más importantes de la psicología social a la educación es la conocida como teoría de la pirámide de Maslow, la cual explicaba el comportamiento humano en base a una serie de necesidades psicosociales básicas que le son inherentes al mismo. Posteriormente, surgieron nuevas teorías pero que no alteraron la concepción básica de Maslow, dejando establecida una categoría con cuatro elementos que sintetizaba las necesidades humanas, las cuales eran las siguientes: la necesidad de pertenencia, la necesidad de tener una identidad propia, la necesidad de poseer una autoestima y, por último, la necesidad de reconocimiento. En consecuencia, un buen profesor será capaz de reconocer en un aula las necesidades psicosociales de cada uno de sus alumnos, a modo de ejemplo: deberá saber por qué determinado alumno no se integra en clase, por qué otro espera la aprobación de sus compañeros para hablar, por qué una alumna está deprimida, etc. Deberá ser capaz de interpretar y deducir ciertos signos que observe en el aula y diagnosticar de qué son indicio para así poder ayudar a sus alumnos y conseguir enderezar situaciones adversas. En definitiva, aprender a desenvolverse bien en una clase.

Aunque el profesor no tenga una formación académica como psicólogo, si debería tener un conocimiento psicológico básico de su alumnado, ya que mediante dinámicas de grupo puede hacer disminuir la tensión en clase, contribuir a la resolución de problemas, orientar a los alumnos, etc. mejorando así el clima del aula. La psicología social ayuda por tanto a la labor del docente para desenvolverse de manera fructuosa en el oficio, como también lo hace la psicología evolutiva o del desarrollo, pero ésta en cambio va por delante del problema, trata de prevenirlo, eliminarlo o minimizarlo antes de que aflore y si finalmente el conflicto o la dificultad se producen, nos dota de instrumentos para resolverlo: protocolos de actuación ante casos de bullying por ejemplo, prevención en trastornos de la conducta alimentaria, etc. Por todo ello me parece realmente útil esta asignatura, porque como futuros docentes tendremos que ser capaces de desenvolverse con soltura en el aula ante futuros problemas de convivencia o de confrontación, aprendiendo a lidiar con estas situaciones y siendo capaces de saber dar una respuesta adecuada.

Una de las asignaturas del Máster que desde mi punto de vista considero que es de las más importantes es Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (68503), la cual se asienta sobre la competencia 3 - *Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo*. En ella se reitera constantemente la importancia de las teorías del aprendizaje, focalizando su atención en la evolución de los distintos procesos que pueden darse en un aula ante unos alumnos que se encuentran frente a la disyuntiva de aprender o no, y en consecuencia, cuando no se produce ese aprendizaje a qué es debido. Todo ello se hace a través de diversos aspectos que se trabajan en esta asignatura y de los que hablaremos a continuación: la motivación, el clima del aula, la evaluación, las diversas metodologías y las TIC.

Primero nos centraremos en la motivación, no obstante cabe preguntarse ¿qué es la motivación? El diccionario de la RAE la define como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”, por lo tanto motivar es “influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”, y en este caso en concreto, en la educación, esta tarea recaerá en el profesor. Un buen maestro deberá aprender cómo motivar a sus alumnos de forma que se produzca en ellos un correcto aprendizaje que permita aumentar su rendimiento, y que a su vez, la motivación actúe como motor de aprendizaje (Pardo y Alonso Tapia, 1990:7). Junto a la motivación que el profesor debe aprender a trabajar con los alumnos está la suya propia, es decir, la motivación por impartir clase y la respuesta que espera ante ello por parte de sus alumnos, dicho de otra manera, las expectativas fijadas antes de comenzar el curso. Esto se ve a través del “Efecto Pigmalión”, el cual resume la creencia del poder que tienen ciertas personas de referencia, en este caso el profesor, a la hora de influir en el rendimiento de otras, los alumnos. Por tanto, el hecho de que un profesor manifieste altas expectativas con respecto a sus alumnos puede terminar por convertirse en una “profecía autocumplida” porque ello empujará a los alumnos a valorarse más y a saberse capaces de superar cualquier reto, un examen, una asignatura, el curso, etc. Ahora bien, el Efecto Pigmalión puede tener un lado positivo pero también uno negativo. El problema viene cuando las expectativas del profesor con respecto a sus alumnos son muy bajas, estando acentuadas por una serie de prejuicios y estereotipos que de forma inconsciente pueden afectar al docente, tales como los fracasos en cursos

anteriores, la raza o la etnia del alumno, la procedencia social, el sexo, etc. De ahí que debamos considerar al Efecto Pigmalión como un recurso a tener en cuenta, ya que no deberíamos valorar tan sólo la predisposición de nuestros alumnos para aprender, sino la nuestra propia para enseñar.

Otro de los aspectos en el que se hace hincapié es el clima del aula, el cual se presenta mediante una serie de dimensiones sobre las que el profesor ejerce el control: la elaboración de las actividades, la estructura social de la propia clase, la estructura de organización y control, las estructuras cognitivas de los participantes y la estructuración del espacio físico y material del aula. Esta última dimensión resulta curiosa debido al hecho de que postula que en función de cómo distribuyamos las mesas de nuestros alumnos, en forma de U, en filas de 4 o en forma de círculo, estamos inclinándonos quizás sin saberlo hacia uno u otro método de enseñanza. No vamos a detenernos con profundidad en este aspecto, tan sólo quiero remarcar como síntesis que mediante el conocimiento de estas dimensiones aprenderemos cómo saber diagnosticar los distintos procesos que dan lugar a valorar el clima del aula, y que a fin de cuentas este resulta sumamente importante.

Por otro lado, todo docente debe conocer las distintas maneras que existen de evaluar. La evaluación es uno de los elementos más importantes sino el que más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tres tipos de evaluación: inicial o de diagnóstico, formativa y final/sumativa. En la evaluación inicial se determinan los conocimientos previos del alumno así como también su situación física, mental y emocional. Se evalúan los objetivos anteriores alcanzados y la predisposición para afrontar nuevos, todo ello a través de entrevistas, encuestas, test, etc. al inicio de cada Unidad Didáctica pero sin calificar al alumno. En cuanto a la evaluación formativa, también conocida como de procesos, está centrada en la observación y el análisis del proceso de aprendizaje (durante el desarrollo de la Unidad Didáctica), por tanto es una evaluación procesual. El profesor retroalimenta permanentemente la información de la que disponen los alumnos para así poder reforzar, ajustar y dirigir el proceso de aprendizaje, localizando deficiencias y valorando conductas para ser corregidas en caso de ser necesario. Esta se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje, y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, además de advertir dónde y en qué nivel existen las dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Por último está la evaluación sumativa que consiste como su buen nombre

indica en sumar un conjunto de calificaciones para obtener un promedio. El docente asigna escalas de calificación a determinados niveles de eficacia, dependiendo de la posición relativa de cada alumno según su grupo. Se realiza al final de cada ciclo o periodo de aprendizaje, recopilando resultados y juicios sobre objetivos alcanzados respecto a los planteados. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel de logro alcanzado a todos los niveles (alumnos, institución, docentes, etc.) mediante pruebas escritas, exámenes, test, etc. Además permite comprobar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orienta en la planificación de futuras intervenciones (Domínguez, Z: 1977).

Se puede señalar por tanto que es obligación del docente conocer de primera mano las distintas formas existentes de evaluar así como la gran cantidad de instrumentos de evaluación de los que dispone, dejando bajo su criterio la elección de unos u otros dependiendo del caso que sea y las metodologías que este quiera implementar. Así pues, es aquí donde radica en realidad la calidad de la enseñanza del docente, puesto que de su forma de evaluar dependerá la adquisición de conocimientos de los alumnos de una manera más profunda o por el contrario más superficial. Kember lo define así: “*los estudiantes adoptarán un enfoque superficial si perciben que es lo que la asignatura y la evaluación requieren o que es el enfoque que en mejor situación les pone para responder a las demandas de la asignatura*” (Kember, 2000). En consecuencia, podemos decir que el tipo de examen que espera el alumno condiciona el cómo estudia y es probablemente lo más importante de la evaluación, es decir, el alumno estudia para “aprobar la asignatura” y de lo primero que se preocupa es de la forma que examina el profesor.

En conclusión, la evaluación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quizás lo más importante, por ello como partidarios de la utilización de metodologías activas, innovadoras, debemos repensar todo el proceso de programación y diseño del currículo focalizando la atención en la evaluación, dándole la prioridad que merece, inclinándonos hacia una evaluación formativa, bien estructurada y desarrollada, para que así los alumnos adquieran los conocimientos y los interioricen de manera profunda (Brown, 2006).

En última instancia, dentro de la asignatura Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, es un hecho a destacar el que se nos haya enseñado cómo utilizar las TIC correctamente (y no sólo en esta asignatura), de forma responsable en el marco educativo, ya que estas nos permiten tanto a nosotros como a los alumnos un fácil y rápido acceso a la información y por consiguiente una mayor disponibilidad por parte de estos a la hora de aprender.

Continuando con la enumeración de las competencias que en base a ley el Máster exige que adquiramos, llegamos a la número 4 - *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*. Esta competencia está englobada dentro de tres diferentes asignaturas ya que sus contenidos están íntimamente interrelacionados. Son las siguientes: Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía (68511), Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa (68545), y por último Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia (68561). Esta es la primera competencia específica del Máster que vamos a ver, es decir, en nuestro caso como historiadores cursamos las citadas arriba pero al igual que existe la asignatura Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia también encontramos Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Matemáticas, o Lengua Castellana y Literatura, o Biología y Geología, etc.

El objetivo tanto de la asignatura de Diseño curricular como la de Fundamentos de diseño instruccional es elaborar una programación didáctica para una asignatura de cualquiera de las etapas educativas, bien sea en ESO o Bachillerato. En cuanto a la primera, consiste en hacer un diseño por competencias en relación a la estructura del currículo por competencias que se nos facilita en clase, y que nos remite al currículo oficial.² Por lo que respecta a la asignatura de Fundamentos consiste en determinar con precisión las metodologías que se implementarían, las actividades que serían planteadas y el sistema de evaluación que sería utilizado con su correspondiente rúbrica en esa programación didáctica que se plantea realizar. La programación que debe servir como

² Tanto el currículo oficial con las diferentes asignaturas de ESO como el de Bachillerato lo podemos encontrar en la página web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA, concretamente en el Anexo II: Gobierno de Aragón, Dpto. de Educación, Cultura y Deporte (2016), Anexo II Currículo de las materias de la ESO y Bachillerato, Recuperado de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

modelo a la hora de elaborar la propia es la vigente en Aragón para la etapa de ESO, donde los elementos que deben aparecer son: la justificación de la programación, los objetivos educativos relacionados con esa justificación, una reflexión crítica de la normativa legal (LOMCE), los planteamientos metodológicos, el sistema de evaluación escogido, así como la secuenciación de actividades planteadas a realizar durante el citado curso por parte de los alumnos.

Por lo que se refiere a la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje es una asignatura del segundo cuatrimestre específica de la propia especialidad de Geografía e Historia y cuya función es reforzar los contenidos que se han propuesto en la Programación Didáctica, especialmente en el apartado correspondiente a las actividades de aprendizaje para cada una de las disciplinas. El objetivo principal de la asignatura y que resulta por ende más arduo es la elaboración de una Unidad Didáctica propia, para la que se realizan una serie de ejercicios que consisten en preparar actividades para cada una de las tres disciplinas que engloban la especialidad (Geografía, Historia e Historia del Arte) siguiendo las pautas marcadas por la profesora, las cuales han sido determinadas previamente en los correspondientes enfoques teóricos.

En suma, conviene destacar que gracias a estas asignaturas como alumnos del Máster aprendemos a realizar una Programación Didáctica y sabemos elaborar una Unidad Didáctica, con sus respectivas actividades, un hecho de gran utilidad puesto que en el Practicum II tendremos que ser capaces de implementar la Unidad Didáctica en un contexto real.

Finalmente llegamos a la competencia 5 - *Evaluuar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro*, una última competencia que está relacionada con la asignatura Evaluación e Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia (68586), y a la vez, con el Practicum III. Se centra en la mejora de la docencia mediante la identificación de los problemas que han ido surgiendo en el sistema educativo a lo largo de los años, en la efectividad o no de los procesos de enseñanza, tratando de proponer alternativas para solucionar estos problemas y conseguir que los procesos de aprendizaje sean más efectivos. La asignatura fundamenta este estudio y análisis en un proyecto de innovación que deben realizar los alumnos del

Máster, primero desarrollando una parte teórica con respecto al planteamiento que harán, posteriormente aplicándolo en clase en el instituto que se les ha asignado durante el Practicum III, y finalmente extrayendo unas conclusiones de los resultados obtenidos. Hay que hacer notar que el protagonismo del proyecto recae en el docente más que en la participación de los alumnos (que por otra parte es fundamental), de ahí que se propongan formas innovadoras para llevarlo a cabo, y desde la asignatura se plantee hacer un proyecto trabajando a partir de conceptos, mediante un Learning Cycle. Este método consiste en la construcción de un concepto (en este caso histórico) por parte de los alumnos, es decir, por ellos mismos, siguiendo tres fases: exploración, desarrollo y expansión (Marek, 2008). La exploración consiste en el planteamiento de una experiencia concreta, el desarrollo del concepto se hace a través de la observación reflexiva y la construcción del propio concepto por medio de la abstracción y la expansión consiste en la aplicación práctica de ese concepto que el estudiante ha elaborado y asimilado (Kolb, 1981).

Por último y ya para terminar con el apartado del marco teórico nos centraremos en un aspecto fundamental de la enseñanza, la didáctica, y por lo que nos concierne a nosotros en particular, en la importancia que radica en la didáctica de las Ciencias Sociales. Como licenciado en Historia y futuro docente de asignaturas relativas a las Ciencias Sociales debo ser consciente de la relevancia y el alcance de ésta.

No hay duda de que la didáctica de las Ciencias Sociales ha sido y sigue siendo objeto de debate entre los diversos expertos de la materia. Existen varias corrientes las cuales han elaborado una serie de premisas acerca del status didáctico de las Ciencias Sociales. Martín López define la didáctica de las Ciencias Sociales como la “*disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos y procesos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado*” (Martín López, 1988). En consecuencia, según este autor, no es una ciencia como tal sino una disciplina teórico-práctica. Otros autores como Isidro González sí la consideran una ciencia, pero como una ciencia aplicada, es decir, una ciencia que estaría a medio camino entre las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Historia del Arte...) y las Ciencias de la Educación. Esta idea es reafirmada por autores como Hernández (2000) y Prats (2000). Se podría agregar en este debate a un sinfín de autores, pero para no extenderme más en este sentido (continuando con la

disyuntiva entre autores), y con respecto a lo expuesto, podríamos decir como síntesis que la didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina está todavía hoy en construcción.

En otro orden de cosas, continuamente desde otras disciplinas se pregunta por la necesidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es decir, en lo referente a que no es una ciencia en sí misma, sino que engloba a otras que sí que lo son. Por ello valdría la pena destacar cuál es la finalidad de estudiar las Ciencias Sociales, para así poder concienciar tanto al resto de disciplinas como a los propios alumnos de la importancia de su estudio. Un primer objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales es que los alumnos sean capaces de comprender la realidad, ya que los fenómenos sociales tienen múltiples causas, múltiples consecuencias y pueden ser vistos desde múltiples perspectivas. Por ello, los alumnos deben conocer las fuentes del pasado para comprender los hechos del presente, reconociendo así los modelos históricos y sociales. Deben ser conscientes también y considerar que a lo largo de la historia se han producido cambios que transformaron la vida de la gente, y que han existido y todavía existen diversas maneras de vivir en sociedad. Otra finalidad es que conozcan cómo las sociedades transforman los espacios geográficos en función de sus necesidades y de sus intereses, y de igual modo esto servirá para hacerles comprender su propia identidad, una ardua tarea más bien inviable sin el conocimiento de los hechos del pasado. Si los alumnos comprenden el pasado, aprenderán a comprender el presente ya que les permitirá planear acciones para construir una sociedad más libre y justa. Educar en el pensamiento social es por tanto educar en valores. Enseñar Ciencias Sociales está ligado a criterios de valor y a la formación social de la escuela. A parte de enseñar a leer e interpretar la realidad social, es formar en valores democráticos. Podemos agregar que, enseñar Ciencias Sociales es enseñar a pensar; es guiar a la toma de conciencia de que son ellos, los alumnos, los que junto al resto de la sociedad construyen la realidad social; es analizar las diversas alternativas de solución a los problemas sociales; es reconocer las diversas formas de organización política y socio-económica que existieron en otros pueblos y realidades y construir otras nuevas de acuerdo a las ideas y recursos existentes delineando un futuro consensuado por todos.

Como vemos, las Ciencias Sociales son fundamentales en la enseñanza porque constituyen una parte esencial en la formación de los alumnos. Además a la hora de impartirlas el docente parte con una ligera ventaja frente a otras ciencias, y esta no es

otra que la interdisciplinariedad de las propias ciencias (Historia, Geografía, etc.) que la componen. El eje común a todas es el hombre y su sociedad. Cuando se está enseñando a los alumnos, al tener ese eje en común les cuesta menos relacionar los contenidos de lo que están estudiando y se pueden formar como personas completas y autónomas para vivir en sociedad.

La idea central es que los alumnos se formen en el pensamiento social, que sean críticos y analicen desde diferentes perspectivas los acontecimientos que presencien además de defender los valores democráticos, objetivo que alcanzarán gracias al estudio de las Ciencias Sociales y a la adquisición de una serie de competencias (comprender la realidad, aprender a convivir, trabajar en equipo, valores democráticos, etc.) establecidas en el currículo oficial. Para atender estas demandas, como docentes, procuraremos la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven, ayudándoles a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas, y por último facilitaremos que el trabajo de estos contenidos se transforme en un comportamiento social democrático y solidario (Benejam, 1999).

Llegados a este punto, en el que se han expuesto las competencias generales que los alumnos del Máster deben adquirir en relación con las asignaturas correspondientes, las competencias específicas de la disciplina también a través de las relativas asignaturas y por último el perfil profesional del docente de Ciencias Sociales a través de la didáctica de las mismas, podemos pasar ahora a analizar los aspectos más significativos de la práctica que hemos realizado en el centro educativo.

3.2 EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Uno de los aspectos que considero más importantes sino el que más del Máster en Profesorado es la experiencia vivida en el instituto, y permítanme explicarles por qué. Debido a que gracias a la colaboración de la Universidad de Zaragoza con los centros educativos se nos ha permitido llevar a la práctica los contenidos teóricos aprendidos previamente en clase. Esta experiencia se ha realizado mediante tres períodos de prácticas que coinciden con tres apartados fundamentales del Máster: Practicum I, Practicum II y Practicum III. El Practicum I (68504) alude a la integración y a la participación en el Centro y a los fundamentos de trabajo en el aula (legislación principalmente), el Practicum II (68611) se centra en el diseño curricular y las actividades de aprendizaje en Geografía e Historia (la Unidad Didáctica que pusimos en práctica) y en último lugar el Practicum III (68630) corresponde a la evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Geografía e Historia (se refiere al proyecto de innovación-acción que desarrollamos).

El instituto en el que realicé las prácticas y por consiguiente en el que tuve mi primer contacto con la realidad educativa es el IES Pedro de Luna en el barrio de La Magdalena, sito en el Casco Antiguo de Zaragoza. Durante mi estancia en el Practicum I, del 21 de noviembre al 2 de diciembre de 2016, pude observar el funcionamiento de un instituto de Educación Secundaria desde dentro, el día a día del centro, las leyes por las que se rige así como la adecuación de sus directrices en relación a la particularidad del entorno en el que se halla. Este último aspecto, la realidad sociocultural del barrio de la Magdalena, es muy importante, ya que el alumnado de esta zona había sufrido un fuerte descenso demográfico en las últimas décadas como consecuencia de una desgraciada política urbanística, que de aquí a unos años atrás estaba mucho más afectada por la marginalidad, debido en parte al alto porcentaje de inmigración y comunidades como la de etnia gitana, pero que poco a poco se han ido creando condiciones atractivas para una población que va rejuveneciendo y dando vida al barrio, gracias en parte al Plan de Saneamiento del Casco Histórico así como también al IES Pedro de Luna y sus tres proyectos de Centro más destacados, el Proyecto de enseñanza Bilingüe español-inglés, el proyecto Pizarra Digital Interactiva y la Compañía teatral “Clásicos Luna”, que han resultado como un buen revulsivo para una población mayoritaria del barrio que tendía hacia la marginalidad.

Durante este primer Practicum se incidió en los documentos fundamentales por los que se rige el instituto y que debíamos analizar cuidadosamente en nuestra memoria de prácticas. Era la información más importante que manejaríamos durante esta estancia y nos fue facilitada desde el primer día para poder consultarlos libremente. De forma breve, me gustaría destacar los aspectos que considero más significativos durante este periodo de dos semanas de prácticas: el análisis de los documentos, tales como el PEC, el RRI, la PGA, la Programación General de Departamento, resultado del consenso entre todos los miembros de ese Departamento (en mi caso del Dpto. de Geografía e Historia), la interesante reunión con la orientadora del centro acerca de los itinerarios formativos de que disponen (PMAR, AUNA, etc.), la asistencia a clase (esta vez como mero observador) o el funcionamiento del SIGAD (Sistema de Gestión y Administración Académica) siendo como es este una plataforma totalmente virtual y que yo desconocía, etc.

En cuanto al Practicum II, considero que fue una experiencia muy provechosa debido a que fue ahí, durante ese periodo, cuando tuvimos que enfrentarnos realmente a lo que supone impartir clase en un aula de verdad. Realizado entre el 14 de marzo y el 27 de abril del 2017, la particularidad de mi Practicum II y III (ya que ambos están relacionados) fue el perfil de los alumnos, ya que impartí clase a un 2º de Bachillerato Nocturno de Humanidades y Ciencias Sociales. Y esto: ¿qué supuso? Supuso que debido a motivos laborales no pude realizar mi Practicum II por las mañanas, en el Bachillerato Diurno, en un tipo de ambiente de clase más “regular”, en el que los alumnos son chavales con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, mientras que lo realicé en otro tipo de clase más “irregular” por así decir, en ningún sentido lo digo de forma peyorativa, más bien al contrario, primero porque ni siquiera sabía que existiese esta oferta educativa en Aragón y segundo porque me sorprendió gratamente esta experiencia de impartir clases por la tarde-noche. Las singularidades de este Bachillerato Nocturno fueron las siguientes: primero, el bajo número de alumnos que se matricularon en esta opción; segundo, la baja asistencia a clase de estos; y tercero y para finalizar la variedad de edades y perfiles que constituyen este tipo de clases del Nocturno. Por consiguiente, no he tenido ocasión de poder comparar a varios grupos dentro de mi experiencia como docente. Impartí clases a solo un grupo, a 2º de Bachillerato Nocturno grupo B2G. Tan solo quería resaltarlo.

La Unidad Didáctica que tuve que elaborar e impartir fue el “Barroco” dentro de la asignatura Historia del Arte. Ocho sesiones fueron reservadas por parte de la tutora para que llevase a cabo mi labor como docente, reservando la última para un examen. Este fue el momento en el que tuve ocasión de poner en práctica todo lo aprendido anteriormente en clase en la universidad, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje que serían implementados, la forma de interactuar con los alumnos o las estrategias didácticas y metodológicas por las cuales me regiría. Me incliné, al igual que mi tutora, por una metodología actual, realista e innovadora, enmarcada dentro de lo que consideramos teorías constructivistas del aprendizaje, generando así un ámbito donde estimo que supe desenvolverme bastante bien. Las dos primeras sesiones se emplearon para desarrollar la parte práctica del proyecto de innovación (Practicum III), en donde jugaron un muy papel importante las TIC, ya que resultaron esenciales (por la necesidad de utilizar recursos gráficos, tales como imágenes, fotografías y vídeos) para poder llevarlo a cabo. No cabe duda por tanto de que las TIC son un requisito fundamental para la innovación docente, ya que como pude comprobar *in situ* la motivación de los alumnos aumentó cuando utilicé recursos tecnológicos en el resto de sesiones, por ende, es un aspecto a tener en cuenta.

Finalmente, después de haber mencionado lo más destacado de mi experiencia como docente, me gustaría decir que las prácticas en el centro educativo, IES Pedro de Luna en mi caso, considero que son la parte más enriquecedora de todo el Máster, porque durante mes y medio te sientes realmente como un docente, codeándose con compañeros de profesión y así tratado por parte de los alumnos. Por último, destacar el buen hacer y la paciencia que tuvo conmigo la profesora Rosalía Capacés, mi tutora de prácticas en el centro, a la que le estoy muy agradecido.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Durante el transcurso del Máster se han realizado gran cantidad de trabajos y de gran variedad debido a las características específicas de cada asignatura, que demandaban en función de su contenido un tipo u otro de trabajo, unos más de tipo teórico y otros más prácticos, unos centrado en aspectos psicopedagógicos, en la gestión y administración de un centro, en legislación, diarios de prácticas, otros por otro lado más enfocados en los distintos tipos de ACNEAE que podemos encontrarnos en un aula, en resolución de conflictos, en habilidades comunicativas... para que a través de ellos fuésemos capaces de ver los distintos campos que forman parte de la educación y tener una visión global del funcionamiento del sistema educativo en Aragón.

No obstante, varios trabajos han destacado por encima del resto debido a su extensión, complejidad e interrelación entre diversas asignaturas, además de la relación con los Practicum, la propia teoría y la importancia en el contexto de la profesión docente. Estos son la Unidad Didáctica (U.D.), desarrollada para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y aplicada en el *Practicum II*, y el Proyecto de Innovación Docente, desarrollado en el *Prácticum III* y en la asignatura de *Evaluación, Innovación e Investigación en Geografía e Historia*. Ambos proyectos se desarrollaron en 2º de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y en una misma clase, por lo que es otro motivo más para presentar ambos proyectos, ya que dan continuidad el uno al otro, puesto que el proyecto de innovación se desarrolló durante las dos primeras sesiones de la UD, estando por lo tanto relacionados de manera inherente.

Ahora pasaremos a hacer una breve descripción de en qué consisten los dos proyectos seleccionados, los cuales serán desarrollados en el apartado posterior.

- Unidad Didáctica: Definida como “la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado” (Ibañez, 1992), podríamos llegar a decir para simplificar que la UD es la unidad básica de programación en la enseñanza. En este caso la UD asignada fue “El Barroco”, englobada dentro de la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato de Humanidades y Sociales. Elaborada para la asignatura Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, está

relacionada con el Practicum II. El hecho de que haya sido implementada en una clase real con alumnos reales supone un aliciente para hacer de ella una reflexión crítica acerca de la planificación, su aplicación y las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos.

- Proyecto de Investigación: realizado a propósito de la asignatura Evaluación, Innovación e Investigación en Geografía e Historia, está relacionado de manera intrínseca con el Practicum III. Basado en la necesidad de trabajar por conceptos, se fundamenta en el modelo de aprendizaje Learning Cycle. La idea central que propone este método podría resumirse en la idea de que la elaboración conceptual requiere de una fase previa de exploración en la que el estudiante reúne observaciones y experiencias que sirven de materia prima para el razonamiento con el que el concepto comenzará a tomar forma, en el caso de las Ciencias Sociales fuentes primarias, donde posteriormente se desarrollará el concepto en una segunda fase de construcción del mismo y se finalizará en una tercera fase de expansión, donde se aplicará de forma práctica. Como vemos, la elaboración de un proyecto de este tipo requiere bastante dedicación, ya que además de su extensión está revestido de cierta complejidad, pero resulta en cambio indispensable para comprender la profesión docente desde el marco de la experiencia y la innovación educativa. Las experiencias de este tipo nos permiten evaluar la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende facilitarnos un recurso para poder mejorar a futuro dicho proceso.

Finalmente, me gustaría destacar el hecho de que ambos proyectos, tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación, combinan teoría y práctica, comportando así la garantía de que como alumnos adquiramos una serie de competencias básicas para nuestra formación como futuros docentes y a la vez nos proporcionan una perspectiva más amplia de lo que supone la propia profesión.

5. REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

5.1 UNIDAD DIDÁCTICA

Dos son los motivos fundamentales por los que hemos seleccionado el proyecto en el cual debíamos elaborar una Unidad Didáctica: el primero de ellos responde a la necesidad de demostrar nuestra capacidad como futuros docentes de programar una serie de actividades que serán llevadas a la práctica en un tiempo y forma perfectamente determinados, y en cuanto al segundo se debe a la dificultad que radica en la preparación de esos contenidos y actividades, puesto que debemos ser conscientes que el diseño de estas deben facilitar la asimilación de la información por parte de los alumnos, por ello debemos emplearnos al máximo en su planificación, utilizando herramientas y recursos visuales para captar su atención y aumentar así la participación en clase.

El primer motivo alude a una de las competencias específicas que se han citado anteriormente en uno de los apartados, concretamente la competencia 4, por la cual debemos ser capaces de “*Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de nuestra competencia*”, una ardua tarea que queda englobada en el proyecto de la Unidad Didáctica. Para su confección necesitamos una serie de recursos y conocimientos los cuales han sido expuestos en varias asignaturas, principalmente las que responden a esta competencia número 4: Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa, y por último Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia. No obstante, hemos tenido que recurrir también a otras asignaturas que han aportado contenidos esenciales para su elaboración, por ejemplo Procesos de Enseñanza-Aprendizaje a través de la sección de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al tener en cuenta las presentaciones que podemos hacer en el aula mediante el proyector del que disponemos (PowerPoint, etc.) así como también en determinados aspectos como las metodologías a seguir en el desarrollo de las sesiones e incluso en el sistema de evaluación.

A tenor de lo expuesto, el hecho de que tantas asignaturas resulten imprescindibles para su confección, evidencia la importancia de la Unidad Didáctica como proyecto dentro del Máster, además teniendo en cuenta como valor añadido su puesta en práctica durante el Practicum II.

Por lo que respecta al segundo motivo, la dificultad que radica en la preparación de contenidos y actividades de forma que queden adecuadamente estipulados y organizados para su futuro desarrollo, me ha permitido darme cuenta de lo útiles que han resultado todos los contenidos impartidos a lo largo del curso, puesto que ha sido durante las 8 sesiones de clase que impartí cuando pude poner realmente todos esos saberes y conocimientos en práctica. A la hora de la elaboración de una Unidad Didáctica, en lo primero que debemos fijarnos es en la normativa vigente en lo referente al currículo educativo para el curso y asignatura en la que se va a implantar. El curso que me fue asignado para los tres períodos de prácticas fue 2º de Bachillerato Nocturno de Humanidades y Sociales, y la asignatura Historia del Arte. Tanto los contenidos, como los objetivos, las competencias y los criterios de evaluación están adaptados a este curso en concreto. La Unidad Didáctica a impartir era el tema 12 “El Barroco”, enmarcado dentro del Bloque III “Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno” del currículo oficial de Aragón para Bachillerato, recogido específicamente en el Anexo II de las materias del mismo, en este caso Historia del Arte.³

Ante la extensión de los contenidos del tema y tras hablar detenidamente con la tutora de prácticas decidimos finalmente dividir el tema en dos bloques, donde yo impartiría una serie de apartados, los fundamentales empezando por el propio concepto de “barroco”, y les haría un examen parcial a los alumnos, mientras ella lo cerraría. Gracias al Practicum I pude apreciar el funcionamiento de la clase asignada así como las metodologías que seguía mi tutora, y ante la buena impresión causada me decidí a continuar en esa línea, la suya. Lo primero que me llamó la atención fue que no seguían ningún libro de texto, aunque sí que se hacía referencia a algunos pero tan sólo como mero apoyo. Por otro lado, en una asignatura como Historia del Arte, hay que priorizar lo visual, así que traté de que mis clases fuesen lo más esquemáticas posibles en cuanto a exposición-información y dedicar el máximo posible de tiempo al análisis-comprensión de las obras de arte barrocas, mediante la proyección continua de

³ Gobierno de Aragón, Dpto. de Educación, Cultura y Deporte (2016), Anexo II Currículo de las materias de Bachillerato, Recuperado de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

imágenes. Las clases impartidas por mi tutora estaban muy bien estructuradas, pero quizás eché en falta mayor detenimiento a la hora de explicar conceptos, precisamente aquellos que dan nombre a las principales unidades didácticas de la asignatura. Por este motivo dispuse una serie de actividades a realizarse dependiendo de su concepción y finalidad al inicio de la sesión o al término de la misma, pero cuyo objetivo último remitiese al refuerzo de los contenidos tratados, de los conceptos, ya fuesen los de la clase anterior o los de la misma. Consideré necesarias estas actividades porque así se asientan mejor los contenidos estudiados. Otro de los recursos que utilicé en las actividades constantemente fue el método de comparación, debido a que éste resulta muy útil a la hora de comprobar si han interiorizado de verdad los contenidos expuestos, y no sólo por mí, sino también por mi tutora con anterioridad, ya que intenté que identificasen correctamente una obra barroca por sus características principales, pero que al mismo tiempo supiesen diferenciarla de una renacentista o gótica por ejemplo.

Por último, uno de los aspectos fundamentales y al que le di mucha importancia fue al sistema de evaluación. Por un lado, como partidario de una corriente constructivista del aprendizaje y de metodologías eminentemente activas, me decanté por una evaluación formativa y continua, con instrumentos en base a actividades y ejercicios que constituyeron un factor clave de valoración junto a la actitud y participación del alumno. Aunque por otro y a tenor de lo dicho sí que es cierto que se le concedió al examen bastante más peso que al resto de actividades de la Unidad Didáctica, aun sabiendo que éste es más propio de una evaluación sumativa.

5.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

De igual modo que con la Unidad Didáctica, para la selección de un segundo proyecto sobre el cual hacer una reflexión crítica, se ha procurado elegir uno que integre la mayor cantidad de contenidos compartidos por varias asignaturas del Máster de Profesorado, y este no es otro que el Proyecto de Innovación Docente. Cabría añadir que se puede considerar a este proyecto como uno de los trabajos más completos sino el que más de toda la titulación. El proyecto responde a la competencia específica 5 relativa a la evaluación, innovación e investigación sobre los procesos de enseñanza con el objetivo de mejorar la docencia, mediante la identificación de problemas que le son propios al sistema educativo, tratando de dar soluciones que permitan renovar esos

procesos de aprendizaje para que resulten más efectivos. Todo ello se hace gracias a los proyectos de investigación-acción citados.

El proyecto trata de dar respuesta a los problemas más significativos que se dan en un aula, tales como la inexistencia de una buena base en los alumnos sobre la que edificar los conocimientos, dando por hecho que se conocen ciertos contenidos cuando no es así, la nula participación cuando se hacen dinámicas de grupo o la simple falta de interés ya sea esta por los más variados motivos. La idea central de este proyecto es proponer medidas que nos permitan remediar estos problemas favoreciendo así una mejora en la docencia que se transformará en una mayor asimilación de los contenidos por parte de los alumnos. Para que esta asimilación profunda se produzca se requiere por parte del docente de una preparación apropiada y una adecuada planificación en el trabajo de los contenidos. Uno de los aspectos que se repiten constantemente en clase es la falta de conocimiento de ciertos conceptos generales, en este caso de conceptos históricos, geográficos o artísticos, debido a que habitualmente se les facilita a los alumnos una definición breve del concepto sin a veces siquiera contextualizarlo y ya no digamos abarcar alguna de las dimensiones de las que este se compone. De ahí que el proyecto de innovación defienda la necesidad de trabajar a través del aprendizaje por conceptos, para ver si en realidad somos capaces de hacer que éstos calen en los alumnos, comprendiéndolos y asimilándolos del modo correcto.

Antes de pasar a exponer el concepto seleccionado resultaría apropiado recordar en qué consiste el método a través del cual realizamos esta experiencia: un *Learning Cycle*. La teoría del aprendizaje experiencial (Experiential Learning Method o ELM) elaborada por David Kolb junto a Ron Fry, se constituye de dos niveles: un ciclo de cuatro etapas de aprendizaje y cuatro estilos de aprendizaje separados (el convergente, el divergente, el asimilador y el acomodador). En la experiencia que realizamos nos centramos en el primer nivel, en el que las cuatro etapas de aprendizaje están relacionadas, creando un “ciclo de aprendizaje” (*Learning Cycle*), y que son las siguientes: etapa de la experiencia concreta, de observación reflexiva, de conceptualización abstracta y por último de experimentación activa. Siguiendo estas directrices desarrollamos nuestro proyecto.

Realicé el proyecto en base al término “barroco”. A parte del interés que pudiese suscitar este concepto en el alumnado escogí este término porque los que lo conocían

previamente le atribuían una definición meramente “artística”, cuando precisamente con este proyecto lo que se pretendía era que fuesen capaces de llegar a comprender todas las dimensiones de las que se compone, y no sólo esa vertiente artística. Por lo cual, con esta investigación busqué una mayor profundidad en el conocimiento del concepto barroco, con toda la complejidad que esto implica, tratando que el alumno adquiriese el resto de dimensiones del concepto y no se quedase solamente con la referente al aspecto estético y visual, sino a las relacionadas con la revolución artística que supone y la función social por la que fue creado. Una de las ventajas de las que disfruta un profesor de Ciencias Sociales es la imbricación existente entre las disciplinas que las componen, un aspecto a tener en cuenta y que debe ser convenientemente aprovechado a la hora de explicar un concepto tan complicado como el “barroco”, ya que a modo de ejemplo necesariamente debemos recurrir a la Historia para contextualizarlo así como a la Geografía para hablar acerca de su extensión y/o evolución, etc. De esta manera podremos hacer pensar a nuestros alumnos a través de la Historia del Arte (y no sólo a través de esta) sobre lo que implica el concepto “barroco” y su complejidad a la hora de analizarlo.

Este proyecto innovador fue realizado durante las dos primeras sesiones de la Unidad Didáctica, ya que al ser el concepto que da nombre a la propia UD no podía ser llevado a cabo a mitad de UD o al final de la misma.⁴ Planteé este proyecto en dos sesiones puesto que quería disponer de un margen de tiempo lo suficientemente holgado para poder realizarlo, y al ser una experiencia novedosa no sabía cómo se desarrollaría, si tal y como estaba planificado en un principio o por el contrario se ralentizaría por algún motivo como finalmente sucedió.⁵ Gracias a este proyecto de innovación pude tratar desde diversas perspectivas el concepto “barroco”, intentando buscar como fin último la comprensión total del término, sino por toda sí por una gran mayoría de la clase, contribuyendo así mediante este método a mejorar el sistema educativo, al observar cómo los alumnos asimilan conceptos o por el contrario no son capaces de hacerlo, identificando esos problemas, poniéndolos de manifiesto y a la vez tratando de encontrar una solución, eso sí, todo ello desde nuestra humilde posición.

⁴ El proyecto de innovación fue planificado con posterioridad a la elaboración de la Unidad Didáctica, por lo que en el apartado de Anexos se aprecia que el proyecto no está incluido en las dos sesiones iniciales de la UD, ya que algunas de las actividades propuestas para determinadas sesiones de la UD fueron reorganizadas e incluidas en el proyecto de innovación docente a posteriori.

⁵ Ver Anexo 8.2: Proyecto de Innovación Docente.

Por lo que respecta al apartado destinado a actividades, la mayoría de ellas se basaban fundamentalmente en el aspecto visual, imágenes y videos aunque también algún documento historiográfico. Generando una serie de preguntas acerca de las obras proyectadas traté que fueran capaces por ellos mismos de deducir los rasgos fundamentales de esta corriente artística. Además, a través de preguntas abiertas intenté que surgieran debates, para que de este modo los alumnos que intervenían aportasen datos nuevos que otros compañeros no hubiesen podido asimilar, fomentando así una dinámica en clase de aprendizaje conjunto.

Finalmente, para comprobar si nuestro proyecto de innovación fue adecuadamente planificado e implementado debemos tener en consideración los resultados obtenidos de los alumnos. Estos ofrecen la siguiente conclusión: si bien es cierto que solo una alumna asimiló completamente el concepto y la gran mayoría no alcanzó la comprensión total del mismo (no respondiendo por tanto a las expectativas fijadas), ésta, que se encontraba entre la asimilación completa y la no asimilación, sí que llegó hasta la segunda categoría de la dimensión 4, considerando por tanto que los alumnos reflexionaron lo suficiente sobre el concepto planteado y cambiaron la visión que tenían respecto a este previamente, concluyéndose por lo cual que el proyecto habría resultado en parte exitoso.

5.3 RELACIÓN EXISTENTE ENTRE AMBOS PROYECTOS

Los dos proyectos recientemente expuestos, a pesar de ser distintos por la forma en la que han sido abordados, comparten similitudes. El aspecto en el que se diferencian fundamentalmente es la metodología, ya que la Unidad Didáctica se llevó a cabo a través de una metodología activa basada en un aprendizaje significativo, donde mediante herramientas como PowerPoint se instó a los alumnos a una mayor participación en debates abiertos para así estimular su capacidad de pensamiento y favorecer el proceso de aprendizaje, un aprendizaje del que todos formaban parte, colaborativo. Por el contrario, el Proyecto de Innovación Docente se fundamentó en el aprendizaje por conceptos con una metodología descrita anteriormente y distinta al aprendizaje significativo, el Learning Cycle. No obstante, están relacionados, debido a que de las ocho sesiones que conforman la Unidad Didáctica (la última reservada para el examen), las dos primeras incluyen el Proyecto de Innovación, en el cual se trabajó en base al concepto “barroco” que da nombre a la propia UD. Luego, no pueden disociarse.

Lo primero que hay que tener en cuenta a la hora de hacer una reflexión crítica es el aula en la que se implementará ambos proyectos, es decir, el contexto del grupo con el que se va a trabajar. Como he citado con anterioridad, he impartido clase a un Bachillerato Nocturno por lo que mi experiencia no ha sido frente a alumnos adolescentes, sino adultos con edades comprendidas entre los 23 y 54 años. Otro aspecto reseñable es el entorno en el que se ubica el centro en el que impartimos prácticas. El IES Pedro de Luna está localizado en el barrio zaragozano de la Magdalena, cuya característica principal es la heterogeneidad de sus gentes, y por ende, de sus alumnos. Estos proceden de familias de distinta clase social, constituidas principalmente por empleados y pequeños comerciantes. Con antelación, en el apartado de Experiencia en el Centro Educativo, me he referido a la importancia del contexto socioeconómico y cultural del instituto, destacando cierta marginalidad del barrio debida en parte al alto porcentaje de inmigración y de comunidades como la de etnia gitana, pero en mi caso en particular cabría decir que en el aula no había ningún representante de estas colectividades, en cambio su presencia sí era mayor en secundaria y el Bachillerato matinal, así confirmada por compañeros homólogos del Diurno.

Durante el Practicum I la tutora nos permitió asistir a clase, esta vez tan solo como meros observadores, pero debemos agradecérselo ya que a causa de esto pudimos apreciar el perfil de alumno que nos encontraríamos en el Practicum II y III. Previamente a impartir clase, Rosalía Capacés (mi tutora de prácticas), trató de ilustrarme un poco acerca de cada alumno y de los recursos de los que podría servirme para captar su atención en mayor grado. La verdad es que la gestión del aula no fue difícil, ya que como he mencionado los asistentes a mi clase eran todos personas adultas, las cuales colaboraron y facilitaron el correcto desarrollo de las sesiones, por consiguiente puedo afirmar que su disposición siempre fue buena ante las propuestas y actividades planteadas. Además, contábamos con teoría reciente vista en la asignatura Interacción y Convivencia en el aula, en la cual se nos había enseñado diferentes técnicas y procedimientos para gestionar una clase, un aspecto a tener en cuenta si por alguna circunstancia debíamos echar mano de ellas.

En cuanto a los recursos materiales propiamente dichos, fue entre el Departamento de Geografía e Historia del Centro y mi domicilio donde elaboré las actividades que posteriormente presentaba en clase, para ello pusieron a mi disposición varios ordenadores del mismo departamento. La tutora me facilitó un dispositivo USB

con extensa documentación sobre el tema que debía preparar y era éste el que llevaba a clase y conectaba a otro ordenador, nunca fue necesario que llevase el mío propio (cada aula disponía de un ordenador en la mesa del profesor, un proyector conectado a este y acceso a internet). Aunque se da por sentado que hoy en día una clase debe contar con estos recursos, por comentarios de otros compañeros del Máster he podido comprobar que esto no es así siempre, de ahí lo relevante que es el poder disponer de estas herramientas para impartir clase, porque son sumamente importantes las TICs para implementar metodologías activas, utilizando por ejemplo programas como PowerPoint para dar las sesiones, ya que por mi parte las preparé en concreto basándome en este programa.

En relación a la intervención en la Unidad Didáctica y la evolución de las sesiones, he de confesar el nerviosismo patente del primer día, ya que por primera vez me encontraba frente a una audiencia que no estaba compuesta por compañeros míos universitarios, sino alumnos de instituto, eso sí, personas adultas por tratarse del Bachillerato Nocturno. En esa primera toma de contacto durante la primera sesión, en la que dediqué los primeros diez minutos a presentarme ante mis alumnos, explicándoles que sería yo quien les daría clase durante un periodo determinado de tiempo como consecuencia de las prácticas del Máster que estaba cursando, noté esa extraña sensación en la que sientes que todo el mundo te está mirando a ver qué es lo siguiente que vas a decir, si por un lado serás un profesor severo, inflexible y estricto o por el contrario ameno y entretenido, es algo insólito, si bien te vas acostumbrando con el transcurrir de las sesiones. Considero que la exposición y posterior trabajo de los contenidos fue apropiada en forma y tiempo, aunque sí que se cometieron algunos fallos en la estructuración de las clases, como el no tener en cuenta el proyecto de Innovación Docente a la hora de programar la Unidad Didáctica, puesto que esta había sido elaborada con mayor antelación. Este y otros errores se fueron subsanando conforme iban sucediendo y muchos de ellos quedaron de manifiesto en una sesión que grabé para la asignatura Habilidades Comunicativas para Profesores (68600), en la cual debíamos grabar una clase para posteriormente reflexionar sobre cómo habíamos interactuado con los alumnos, haciendo autocritica, y buscando posibles fallos y aspectos a mejorar. Todo ello quedó plasmado en el trabajo posterior que hicimos, estableciendo una enumeración de los más significativos: el hecho de utilizar un registro popular cuando lo que requiere la explicación es un lenguaje académico y más riguroso, la excesiva

redundancia, la irregularidad del tono en algunos tramos del discurso (en unos es más vivo que en otros), la distribución del tiempo entre apartados, la claridad en los nexos de unión utilizados de uno a otro, etc.

Por lo que respecta al Proyecto de Innovación Docente decir que este se llevó a cabo durante las dos primeras sesiones y que no requirió de mucha insistencia por mi parte para que los alumnos participasen del mismo, colaboraron con entusiasmo. Al ser la primera vez que poníamos en práctica un método de aprendizaje como es el *Learning Cycle*, no sabíamos cómo reaccionarían los alumnos, ya que no teníamos experiencia previa ni ellos tampoco por lo que nos confesaron. Tratándose de actividades abiertas e interactivas, estas repercutieron en una participación muy alta, además los alumnos no eran desconocedores por completo de los contenidos presentados, extrayéndose de éste por tanto conclusiones positivas, es decir, que el proyecto no fue un éxito absoluto pero tampoco considero que fuese un fracaso.⁶

A colación de todo lo anteriormente dicho, si nos preguntamos: ¿qué relación existe entre ambos proyectos?, varias son las respuestas que me vienen a la mente. En primer lugar, tanto el uno como el otro sirvieron para poder plasmar la teoría dada durante todo el curso en sesiones prácticas. En segundo lugar, las actividades diseñadas para ambos proyectos se elaboraron a partir de los mismos contenidos, ante lo cual tengo que decir que tuve dificultad a la hora de prepararlos ya que mi especialidad es la Historia (he cursado esa carrera) y no la de Historia del Arte, siendo una gran responsabilidad para mí puesto que quise evitar a toda costa una posible equivocación en la selección de contenidos. En consecuencia, tenía que conocer de primera mano los conceptos básicos mínimos (para tener dominio y soltura en el tema), y al no ser experto en la materia tuve que investigar por mi parte en diferentes ámbitos, desde reconocidos foros en internet, pasando por manuales facilitados por la tutora, etc. Otro aspecto a tener en cuenta sobre todo en lo referente a la confección de la Unidad Didáctica es la inclusión de las competencias básicas del currículo, algo sobre lo que se insiste tanto en el Máster como en las directrices de la tutora de prácticas, desde la competencia de aprender a aprender, pasando por la lingüística o la digital, e incluso la matemática, esta última algo más difícil de incluir en asignaturas de Ciencias Sociales, a excepción de Geografía evidentemente, pero que es algo que quería remarcar.

⁶ Las actividades pueden verse en Anexos, concretamente en el apartado 8.2: Proyecto de Innovación Docente.

Por último y a modo de conclusión, es conveniente resaltar que un proyecto de innovación ayuda a programar mejor a un profesor, es decir, a saber programar en función de las demandas y circunstancias que uno tiene y encuentra, debido a que con los resultados obtenidos en ese proyecto puede identificar por qué ha fallado al programar determinadas actividades o exposiciones de contenidos concretas, y así subsanarlos a futuro. Considero que este es el mayor aporte del proyecto de innovación a la Unidad Didáctica, y por extensión, a la educación.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En cada uno de los apartados anteriores de los que se compone este Trabajo Fin de Máster se han ido generando conclusiones, no obstante en este último capítulo se establecerán las conclusiones globales de lo que ha significado el Máster particularmente para mí así como también las conclusiones a las que he podido llegar tras la elaboración del TFM. Por otra parte, serán sugeridas una serie de propuestas para la mejora del Máster y de igual modo para la mejora del sistema educativo español.

6.1 CONCLUSIONES

En primer lugar, cabría señalar que antes de cursar este Máster de Profesorado yo partía con una idea preconcebida de la educación en secundaria y ésta no era para nada positiva, en parte condicionada por mi perspectiva pasada como alumno, pero el haber llevado a cabo los Practicum I, II y III ha cambiado esa imagen de la educación que tenía, a ello han contribuido tanto los docentes del IES Pedro de Luna como sus homólogos universitarios así como también los compañeros de clase. Por consiguiente, he cambiado esa concepción o esa vieja idea (por desgracia todavía presente en la sociedad que en su gran mayoría es desconocedora de la realidad educativa) de que un profesor de secundaria se dedica exclusivamente a exponer una retahíla de contenidos y saberes, fijados con antelación, frente a una serie de alumnos de un determinado número de clases, sino que por el contrario realiza multitud de funciones, administrativas, de gestión, mediación... como hemos visto en las diferentes asignaturas del Máster y en los Practicum. Siendo esto así, convendría recordar la importancia de las competencias que el Máster estipula que debemos alcanzar y valorar ahora, una vez finalizado éste, si de verdad las hemos adquirido para poder demostrar que seremos unos futuros buenos docentes, cambiando esa imagen que se tiene de la educación en secundaria.

En relación a lo anterior, hemos citado en el apartado del marco teórico que cada asignatura del Máster correspondía a una de las competencias que los docentes deben adquirir para desempeñar correctamente su trabajo según la ley vigente. En el mismo apartado hemos dicho además que todo esto se ha llevado a cabo a través de una serie de objetivos específicos establecidos por cada asignatura y que posteriormente se han puesto en práctica por los alumnos en los centros asignados. Por tanto, corresponde preguntarnos: ¿se han adquirido estas competencias o no? Pasemos ahora a analizarlo.

De entre todas las competencias adquiridas, destacaré aquellas más importantes por ser las que hemos implementado durante los tres períodos de prácticas: se ha puesto en práctica el enfoque de “gestión del aula” impartido en la asignatura Contexto de la Actividad Docente; se ha dado respuesta a la diversidad del aula, mediante el análisis de los alumnos, teniendo en cuenta las capacidades de los mismos, sus características psicológicas y sus necesidades educativas específicas, para elaborar propuestas educativas flexibles, todo ello gracias a la asignatura Interacción y Convivencia en el Aula; se han elaborado cada uno de los elementos curriculares que forman parte de una Programación Didáctica, entre ellos y fundamental la Unidad Didáctica, teniendo en cuenta la normativa legal vigente y en base a las pautas establecidas por la asignatura Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia; se ha planificado, desarrollado y evaluado el proceso de enseñanza-aprendizaje potenciando a la vez el aprendizaje significativo sobre el que tanto hincapié se ha hecho en la asignatura Fundamentos de Diseño Instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa; se ha elaborado, desarrollado e implementado un proyecto de innovación docente fundamentado en los contenidos adquiridos en la asignatura Evaluación e Innovación docente e Investigación Educativa en Geografía e Historia con el propósito de que los alumnos desarrollosen y relacionasen ideas a través de conceptos clave de las Ciencias Sociales (método denominado Learning Cycle o “ciclo de aprendizaje”); y se han puesto en práctica todos y cada uno de los contenidos estudiados en el Máster de forma teórica en un contexto educativo real, un instituto, bajo la atenta mirada de un tutor, para comprobar si se han adquirido las competencias generales y específicas que corresponden a un docente y si su “desempeño en el aula” ha sido el correcto.

Ante todo lo expuesto, apreciamos lo exigente que resulta la labor de un profesor en secundaria y cursar este Máster me ha abierto los ojos con respecto a ello, ya que como he dicho partía de una visión completamente distinta, quizás un poco peyorativa, de la profesión.

En segundo lugar, a tenor de lo visto tanto en el Máster como en los Practicum considero que como futuros docentes debemos marcarnos como objetivo a superar una exigencia, que en realidad es más bien una necesidad: la evolución como meros especialistas de nuestra disciplina (en este caso como historiadores) para terminar deviniendo en profesores de varias: Geografía, Historia e Historia del Arte, es decir, hay

que tener siempre presente la estrecha relación existente entre las asignaturas de Ciencias Sociales. Por tanto, debemos aprender a relacionar contenidos, y a depurar la mala tendencia de llevar la explicación a “nuestro terreno”, la materia específica cuando estamos en una clase que no es de Historia, por ejemplo en mi caso en concreto. Esta es una de las grandes conclusiones que se pueden extraer si de verdad queremos dedicarnos a la docencia.

En otro orden de cosas, estoy de acuerdo en que el Máster abogue por la necesidad de una continua renovación pedagógica del profesorado, ya que debemos asumir que para que los procesos de enseñanza-aprendizaje mejoren deben estar sujetos a un continuo proceso de innovación. Por lo cual, la formación del docente, al igual que la del alumno, es una evolución constante y a la vez progresiva, y no puede detenerse, siempre puede mejorar. Este proceso de innovación está unido inherentemente a la motivación que por su trabajo profese un profesor, ya que así como hemos hablado de la motivación como eje de un aprendizaje significativo en los alumnos tenemos que ser conscientes que ésta es necesaria también como eje para aprender a ser mejores profesores, un maestro motivado será capaz de elaborar estrategias innovadoras que mejorarán el aprendizaje de sus alumnos frente a otro que no se plantee siquiera algún reto para renovar y enriquecer su forma de enseñar.

Por último y en relación a lo que acabo de decir, sobre la innovación en educación, me gustaría reseñar que en realidad considero que es una utopía y es probable que todo ello se quede casi siempre en “papel mojado”, puesto que tenemos poco margen para hacerlo porque cada cierto tiempo en este país se cambia la legislación educativa y al final uno debe adaptarse lo mejor que pueda y cumplir con sus obligaciones.

6.2 PROPUESTAS DE FUTURO

En cuanto al Máster, considero que muchos contenidos están solapados en varias asignaturas, sé que cuanto más se trabaja sobre un determinado tema y más a fondo finalmente más se comprende, pero creo que sería bueno reconsiderar una nueva distribución de los contenidos, con el conveniente consenso entre todos los profesores del Máster, abriendo un debate sobre en qué aspectos incidir más y sobre en cuales menos. Por otro lado, propongo la traslación de las tres semanas de clase que hay tras el Practicum II y III justamente antes de la iniciación de estos, para así evitar una partición de contenidos, unificándolos y finalizando el Máster con los Practicum, disponiendo así

de más tiempo para elaborar un TFM más profundo y completo. Por último esperaba, o mejor dicho, me hubiese gustado que durante las clases finales del curso se nos hubiese facilitado información sobre la posible convocatoria de oposiciones de secundaria del año 2018, puesto que por compañeros sí he recibido alguna noción al respecto de su funcionamiento pero en realidad puedo afirmar que soy un perfecto desconocedor del mismo.

Por lo que respecta al sistema educativo español en términos generales, abogo por un pacto nacional o Pacto de Estado por la Educación, no se puede consentir que cada pocos años se redacte y apruebe una Ley Educativa en función del color del partido que gobierna. Vamos por la séptima ley de educación (LOMCE, 2013) en menos de cuarenta años y desde el aspecto de las Ciencias Sociales que es lo que nos atañe de lo único que han servido, gracias al traslado de las competencias educativas a las autonomías, ha sido para crear “identidades utópicas”, adulteradas, simuladas, irreales, negación de lenguas, falsas denominaciones geográficas, atribuciones históricas erróneas... en definitiva, ha sido utilizada la educación como arma arrojadiza entre ideologías y partidos y como consecuencia una parte de las Ciencias Sociales se ha sustentado en base a mentiras. No sé cuál es la solución, quizás ayudaría centralizar la Educación restituyendo las competencias educativas al Estado y estableciendo un Pacto Educativo en el que todos los partidos políticos estuviesen de acuerdo en no modificarlo. Por supuesto, se debería tener en cuenta a la comunidad educativa porque no se puede elaborar un plan educativo estatal de espaldas a ella, cuando es la que mejor conoce las deficiencias y las virtudes presentes en el sistema. Por consiguiente, la educación debería ser una “cuestión nacional” primordial como así lo es en países de la Unión Europea a la cual pertenecemos y de los cuales deberíamos aprender, como por ejemplo de Finlandia y su sistema educativo. Una vez alcanzado ese acuerdo nacional por la Educación, el siguiente paso sería dotarlo de recursos económicos, para así poder implementarlo y evitar la precariedad que se observa actualmente por la falta de estos en becas, en infraestructuras, en material electrónico, etc. Por todo ello, como sociedad y a la vez como futuros miembros del sistema educativo español deberíamos demandar ya un cambio y exigir ese pacto.

En cuanto a lo particular, lo primero que me gustaría destacar para la mejora del sistema educativo es la necesidad de persistir en la línea del aprendizaje por descubrimiento, ya que gracias a este el alumno es capaz de responder (con la guía del

profesor) a las preguntas que él mismo se ha planteado, mediante la resolución de problemas que implican la investigación de determinados conceptos por su parte. Ahí es donde radica la importancia de la tan manida competencia clave de aprender a aprender, a través de estrategias metacognitivas, ya que concuerdo con la idea de Brunner de que el proceso educativo es al menos tan importante como su producto, dado que el desarrollo de la comprensión conceptual y de las destrezas y las estrategias cognitivas es el objetivo fundamental de la educación, más que la adquisición de información objetiva per sé.

Otro aspecto referente al proceso de enseñanza sobre el cual habría que incidir es el relativo al aprendizaje cooperativo, ¿por qué?, debido a que éste junto al aumento de la interacción entre el alumnado y el profesorado, han sido considerados desde siempre como una clave educativa para la renovación pedagógica. Formamos a los alumnos en el pensamiento social, y desde una visión de una educación renovada queremos que ésta sirva al conjunto de la sociedad y no a intereses particulares. Otra circunstancia que reafirma la importancia del aprendizaje cooperativo es que vivimos en una realidad cada vez más plural, tanto sociocultural como étnica. Por tanto, el aprendizaje y el trabajo cooperativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad. Queremos evitar futuros conflictos y para ello es conveniente educar en valores a los alumnos desde jóvenes, tratando de que interactúen entre ellos, se conozcan mejor a la vez que aprenden de manera conjunta, de forma cooperativa, sino lo hacemos lo que favoreceremos será la construcción de guetos, y los consecuentes enfrentamientos.

Finalmente, no quería acabar este apartado de propuestas sin hablar del uso de las TICs en educación, aspecto sumamente importante, ya que conforme pasa el tiempo su relevancia va en aumento. Como profesores partidarios de una renovación pedagógica y modernización educativa debemos planificar las clases con recursos basados en las Tics, a través de herramientas como por ejemplo aplicaciones móviles específicas relativas a la materia en cuestión, sistemas como GPS, SIG, herramientas web 2.0, etc. Ahora bien, el hecho de disponer de los recursos no significa que se utilicen por lo que hay que insistir en ello, a través de la automotivación del docente que citaba anteriormente, el deseo de aprender a utilizar los nuevos soportes que ofrece el mercado y animar a los alumnos a que también lo hagan. En suma, sería conveniente incidir más en esta faceta.

7. REFERENCIAS DOCUMENTALES

7.1 Bibliografía

- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, I. (1989). La comprensión del tiempo histórico, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- BARNETT, R. (2007), La voluntad de aprender como el concepto más importante en educación. Barnett, R. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. New York: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University.
- BENEJAM, P. (1999), La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales, en *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21, pp. 5-12.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J., (Coord.), (1997), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education*, Londres, Ed. Routledge.
- BROWN, S. (2006), Assessment is the most important thing we do for HE students, London: The Open University. Recuperado el 20 de julio de 2017 de: <http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment/>
- BRUNER, J. S., y OLSON, D. R. (1974), Learning through experience and Learning through media, en OLSON, D. R. (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- DOMINGUEZ, Z. (1977): *Módulos para medir y evaluar en educación*, Madrid, Narcea.
- ELLIOT, J. (2011). The educational Action Research and the Teacher. Action Researcher in Education, 1(1), pp. 1-3.

- GARCÍA PEÑALVO, F. J. (2007). Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 8 (2), pp. 9-30.
- GARCÍA RUIZ, A. L., (COORD), DÍAZ, A., FERNÁNDEZ M., GALINDO R., JIMÉNEZ J.A., LICERAS Á., MORALES A., PLATA J., QUESADA A. L., RODRÍGUEZ J., Y RUIZ R., (2007), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- HERNÁNDEZ, F. X., (2002), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2000), Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales, en *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, pp. 19-32.
- IBAÑEZ, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *En Aula*, nº 1, pp. 13-15.
- KEMBER, D. (2000). *Action Learning and Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning*, Hove, Psychology Press.
- KOLB, D. A. (1981) 'Learning styles and disciplinary differences'. in A. W. Chickering (ed.) *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MAREK, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), pp. 63-69.
- MARTÍN, F. (1988): "Investigación e innovación escolar. Didáctica de las Ciencias Sociales". *Investigación en la escuela*, nº 4, pp. 25-32.
- NÓVOA, A. (2003), Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de Educación*, nº 350, pp. 203-218.
- PARDO MERINO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1990), *Motivar en el aula*, Universidad Autónoma de Madrid, Servicio de Publicaciones.

- PRATS, J. (2000), Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales, en *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, pp. 7-18.
- PRATS, J. (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Graó.
- PRIETO JIMÉNEZ, E. (2008): El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social, *Foro de educación*, nº 10, pp.325-345.
- SOBEJANO, M.J., TORRES, P.A (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*, Madrid, Tecnos.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*, New York & London, Routledge.

7.2 Legislación

- **LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007, BOA nº 65, que establece el currículum de Educación Secundaria en la Comunidad autónoma de Aragón.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto de enseñanzas mínimas 1834/2008, de 8 de noviembre.

- **LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.**
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/489/2016, BOA, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Orden ECD/494/2016, BOA, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

7.3 Webgrafía

- BOE Núm. 25, Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- BOE Núm. 312, Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- BOA. Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de:
http://www.educaragon.org/FILES/Cuerpo%20Orden%20Curriculo%20BACHILLERA_TO.pdf
- Normativa Máster Universitario en Profesorado. Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://estudios.unizar.es/master-profesorado-secundaria/normativa-master-profesorado>
- Página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:
<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>
- Página web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA:
<http://www.educaragon.org/>

8. ANEXOS

8.1 UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA

“EL BARROCO”

Descripción de la Unidad Didáctica

La disciplina de *Historia del Arte*, propia de la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, contribuye en la formación de los alumnos para que éstos de una forma visual sean capaces de comprender la importancia de una determinada obra catalogada como artística.

Recordando la elección de asistir al Bachillerato que es impartido por las tardes, el denominado Bachillerato Nocturno, me fue asignada por parte de mi tutora la Unidad Didáctica “El Barroco” dentro de la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato.

Cómo sabemos, la definición en estilos y períodos en arte es útil, pero también problemática, debido a la dificultad de establecer los confines cronológicos y estéticos de un determinado periodo. Por ello abordamos con mi tutora como meta principal de esta UD que los alumnos fuesen capaces de comprender y entender la idea de “Barroco”, el concepto “Barroco” utilizando la comparación de este movimiento cultural frente a otros como el “Renacimiento” o el “Gótico”.

Debido a que la cantidad de contenidos de esta UD es muy extensa, y que debía limitarme a impartir ocho sesiones de clase, determinamos con la tutora que me centraría en los siguientes tres apartados: la definición del término “Barroco” (su contextualización histórica), la Arquitectura Barroca (la arquitectura barroca italiana, la arquitectura barroca francesa y la arquitectura barroca española) y la Escultura Barroca (escultura barroca italiana y escultura barroca española, imaginería). Todo ello quedó fijado con antelación, determinando que apartados impartiría yo y cuáles la tutora, para así poder partir del inicio de la UD y desarrollar de forma cronológica los contenidos, para después y a través de las actividades hacer reflexionar a los alumnos sobre el concepto de “Barroco”.

Contribución de la asignatura a los objetivos

Apreciamos con respecto a la Orden ECD/494 de 26 de mayo de 2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la DGA, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, que es en ésta donde se establecen los elementos constitutivos del currículo: desde los objetivos de etapa, las competencias clave, los contenidos, las orientaciones metodológicas, los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos y los estándares de aprendizaje evaluables, que han sido definidos en el Real Decreto 1105 de 26 de diciembre de 2014.

Objetivos de la etapa

En la Orden ECD/494 de 26 de mayo de 2016, dentro del Capítulo II de Ordenación del currículo, y más concretamente en el artículo 6, quedan establecidos los Objetivos generales del Bachillerato, que son los siguientes:

- Ejercer la ciudadanía democrática y adquirir una conciencia cívica responsable, que fomente la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.
- Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina como medio de desarrollo personal.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, el aragonés o el catalán de Aragón.
- Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.

- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- Valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de la forma de vida así como afianzar la sensibilidad y respeto hacia el medio ambiente.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Objetivos de la asignatura

En base al Currículo de Bachillerato en Aragón para la asignatura de *Historia del Arte* podemos afirmar que se cumplen todos ellos en el IES Pedro de Luna, en el cual realicé las prácticas. Los objetivos son los que siguen:

- Describir y explicar las características principales de los diferentes estilos, períodos y corrientes del arte occidental, valorando su influencia y pervivencia en etapas posteriores.
- Comentar y analizar una obra de arte teniendo en cuenta los aspectos históricos, formales y sociológicos, la función para la que fue creada así como la valoración de sus aspectos iconográficos.
- Reconocer e identificar en el tiempo y en el espacio las obras más importantes del arte occidental, situándolas en su estilo artístico correspondiente y contextualizándolas en su momento histórico y cultural.
- Entender una obra de arte como resultado de la creatividad humana, susceptible de ser disfrutada por sí misma y de ser valorada como resultado de una época y de su cultura.

- Comprender y conocer la evolución sociológica del arte valorando en los diferentes períodos históricos la relación entre artistas y clientes.
- Conocer y apreciar el patrimonio artístico aragonés como fundamento de nuestra memoria colectiva y como proyecto social de futuro.
- Utilizar y adquirir con precisión la terminología específica de la Historia del Arte en exposiciones orales y escritas, dominando con precisión los principales conceptos, elementos y técnicas de las tres disciplinas artísticas: arquitectura, escultura y pintura.
- Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras, rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran.
- Desarrollar la sensibilidad estética, el gusto personal y el sentido crítico, aprendiendo a expresar ideas propias ante la contemplación de la obra de arte, respetando la diversidad de percepciones y superando estereotipos y prejuicios.
- Obtener y analizar información sobre el pasado a partir de fuentes diversas, bibliográficas y visuales, correspondientes a aspectos importantes de la Historia del Arte, siendo capaz de procesarla, sintetizarla y exponerla en trabajos de investigación, utilizando las nuevas tecnologías.

Contribución de la Unidad Didáctica a las competencias

El currículo aragonés de Historia del Arte articula una serie de saberes, actitudes y valores propios de la asignatura que mediante diversas experiencias de aprendizaje permitirán el desarrollo de todas las competencias clave, sin la adquisición de éstas no se podrá superar el curso.

De acuerdo a esta UD, la *Historia del Arte* contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística ya que la propia materia propugna que el aula sea un lugar de debate sobre el concepto de arte, de las corrientes artísticas y de la importancia de unos autores sobre otros, fomentando así la expresión de ideas y el desarrollo de un espíritu crítico.

Así también en esta UD se destaca la competencia de conciencia y expresiones culturales, ya que en base al conocimiento y la comprensión de autores, obras, géneros y estilos de diversas manifestaciones artístico-culturales, en relación con la sociedad en la que se crean, fomenta la participación en la vida y actividad cultural, promoviendo la conciencia de proteger y conservar el patrimonio cultural y artístico, y mostrando interés y respeto por el arte.

Otra de las competencias a desarrollar en esta UD son la competencias sociales y cívicas, puesto que los condicionantes históricos, sociales y empresariales del tiempo en que se desarrolla la obra de arte permiten interpretar fenómenos y problemas sociales, como bien puede ser el régimen político bajo el cual se crea una obra de arte o situaciones particulares que enfrentaban la sociedad de la época (como una mujer pintora en el siglo XVII, Anguissola). Como hemos dicho antes, el aula es un lugar de debate sobre la interpretación del arte, sus corrientes artísticas y la importancia de determinados autores, de aquí el valor del trabajo en equipo, la cooperación entre los alumnos favorece el aprendizaje, qué duda cabe.

Como profesores a través de ésta UD deberemos hacer partícipes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje, elaborando un aprendizaje significativo, correspondiéndonos a nosotros la motivación de éstos a través de diferentes actividades, para que no sólo adquieran conocimientos sino que al mismo tiempo sean capaces de relacionarlos con lo que ya han aprendido anteriormente, desarrollando así la competencia de aprender a aprender.

Por último, es imposible negar la importancia de lo visual en una asignatura como *Historia del Arte*, así que la competencia digital en nuestro contexto actual es fundamental que los alumnos la adquieran. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) son una fuente importante de información y aprendizaje que está en constante evolución, por ello se debe potenciar el uso activo y creativo de las aplicaciones informáticas tanto en el aula como en los hogares de los alumnos. Éstos tras buscar información, procesarla y a su vez transformándola en un conocimiento personal podrá ser aplicada a la producción de proyectos y creaciones.

Contenidos. Relación entre los elementos del currículo

En base al currículo de Bachillerato (ECD 494/2016) y recogido en los Anexos II del currículo de las materias del mismo, aparecen en Historia del Arte los contenidos a tratar del bloque 3: “Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno”/“El Barroco”, estos son:

- Origen. La crisis política europea. La guerra de los Treinta Años. La política española.
- El concilio de Trento y su importancia en el cambio iconográfico en las imágenes religiosas.
- El Urbanismo barroco. Iglesias y palacios. Principales tendencias.
- Características de la arquitectura barroca. Borromini. Bernini.
- Púlpito de la Catedral de San Pedro. La columna salomónica.
- Escultura barroca.
- La imaginería española. Técnica y temática. Gregorio Fernández, Alonso Cano, Pedro de Mena.
- La pintura barroca. El tenebrismo. Caravaggio. Naturalismo. Valdés Leal, Murillo.
- El realismo. Diego de Silva Velázquez.
- La pintura flamenca: Rubens, Rembrandt.
- El costumbrismo holandés: Vermeer. Carel Fabritius.

Como he citado anteriormente, debido a la gran extensión del temario y a lo reducido de las sesiones de las que disponemos en prácticas, me centré desde la contextualización histórica del término hasta la imaginería española, dejando el resto de apartados desde la pintura barroca en adelante a la tutora de prácticas, como previamente ya habíamos acordado, puesto que ya era mucha la información que debía sintetizar y estructurar.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Objetivos

- Comprender y entender el concepto de “Barroco”
- Identificar las claves del arte barroco.
- Identificar las obras más representativas de la arquitectura barroca.
- Conocer el vocabulario técnico aplicado a los elementos arquitectónicos barrocos.
- Comparar fachadas barrocas frente a otras (renacentistas, góticas, etc.)
- Identificar las obras más representativas de la escultura barroca, relacionándolas con los autores correspondientes.
- Distinguir las escuelas de escultura barroca en España así como la escultura monocromática de la policromada.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia de conciencia y expresiones culturales
- Competencias sociales y cívicas
- Competencia de aprender a aprender

Propuestas metodológicas

El tiempo que hemos tenido para desarrollar la tarea como docentes en el Practicum II y III ha sido muy limitado, ya que al ser la Tercera Evaluación y ya estar en el mes de abril quedaba poco tiempo para acabar todo el temario del curso y tuvimos que ajustar la Unidad Didáctica a las sesiones asignadas, en este caso 8 sesiones, reservada la última para un examen parcial, puesto que como he dicho anteriormente por la extensión de la misma yo impartí hasta la mitad, completando la UD la tutora de prácticas. La consecuencia de esto fue la necesidad de ajustar al máximo posible todo el material del que disponía, propio y facilitado por la tutora, a esas 7 sesiones dedicadas fundamentalmente al concepto e idea de “Barroco”, la arquitectura y escultura barrocas.

Otro de los condicionantes específicos que quiero resaltar es la particularidad de la clase en la que desarrollé mi tarea como docente, ya que al ser un Bachillerato Nocturno la composición de la misma era distinta de las clases del Bachillerato Diurno. Empezando por el bajo número de alumnos matriculados. Siguiendo por la baja asistencia a clase de los mismos. Y finalizando por la variedad de edades que constituyen este tipo de clases del Nocturno. Por consiguiente, no he tenido ocasión de poder comparar a varios grupos dentro de mi experiencia como docente. Impartí clases a solo un grupo, a 2º de Bachillerato Nocturno grupo B2G. Quería destacarlo, y ahora sí, una vez mencionado esto pasaremos a desarrollar las metodologías que empleamos y por las que nos regimos a la hora de dar clase.

La metodología fundamental a desarrollar en esta UD es la que sostiene un enfoque constructivista de la enseñanza, es decir, la que hace partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje. Basado este a su vez en un aprendizaje significativo, de modo que los alumnos puedan relacionar la información nueva que se les facilita con la que ya poseen, para así luego poder reestructurarla en su pensamiento y dotar de mayor contenido a los conocimientos previos que ya tenían. Si bien es cierto que la asignatura *Historia del Arte* no aparece como tal en cursos anteriores de ESO, sí que parte de sus contenidos se encuentran repartidos en diversas asignaturas tales como *Geografía e Historia* o *Cultura Clásica*, así como las primeras nociones vienen referidas ya en la asignatura de Educación Primaria de *Conocimiento del Medio*.

Se tendrá en cuenta también la atención a la diversidad, la cual persigue proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus necesidades y características. El sistema educativo (nosotros como docentes) debe por tanto procurar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los alumnos. Al desempeñar nuestra labor como profesores nos vamos a encontrar con perfiles muy distintos de alumnos y alumnas, por ello, uno de nuestros objetivos debe ser tratar de captar su atención como conjunto, como clase, para que muestren interés y aprendan todos y a la vez para que entre ellos mismos congenien. Una de las metodologías que implementaremos en el momento de desarrollo de la UD y que favorecerán ese buen clima de aula que tanto ansiamos es el trabajo en equipo y de forma cooperativa. Un buen debate en grupos referente a una obra de arte siempre nos permitirá obtener distintas perspectivas de una misma obra, enriqueciéndose unos

alumnos con otros a través de los comentarios que les son despertados con respecto a ésta, ya que una misma obra no produce las mismas impresiones, sensaciones o percepciones en todos los alumnos, sino que cada uno de forma individual experimentará unas que serán a su vez complementadas por las de los otros miembros de la clase.

Por último, nos apoyaremos para impartir clase en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), concretamente en Microsoft PowerPoint, ya que en una UD como es “El Barroco” es fundamental lo visual (puesto que la propia finalidad de este arte es cautivar e impresionar al espectador). Utilizaremos también aparte de dicho programa (el cual será la guía de clase) videos e imágenes para tratar de concretar y comprender mejor la idea de “Barroco”, gracias todo ello al ordenador con acceso directo a internet que tendremos disponible en clase junto a un proyector, lo que nos permitirá resolver dudas o definir determinados aspectos más específicos de forma inmediata. Aprovecharemos por tanto para dar nuestra UD esta accesibilidad facilitada por el IES Pedro de Luna.

Actividades

En este apartado veremos las actividades correspondientes a la Unidad Didáctica de “El Barroco” que fueron planificadas para llevarse a cabo durante las 8 sesiones que fueron atribuidas a mí persona como alumno del Máster en Profesorado en Prácticas en el IES Pedro de Luna. La última sesión se reservó para la realización de la prueba escrita.

Las diseñé en un principio para que se realizaran en los 10-15 últimos minutos de clase, aunque no siempre fue así, ya que algunas se celebraron de forma oral (en la salida del centro) o al inicio de las mismas (OMP). Por consiguiente, la secuenciación de sesiones así como las actividades a desarrollar en esta UD son las siguientes:

- Primera Sesión: Presentación personal y de en lo que va a consistir esta UD ante los alumnos. Estructurada la misma en bloques: Concepto / Arquitectura / Escultura y éstos a su vez en apartados → Concepto (histórico, estético, cronológico, geográfico, característico) / Arquitectura (italiana, francesa, española) / Escultura (italiana, española). **Actividad:** “tormenta de ideas”

(“*brainstorming*”) sobre la noción que los alumnos tienen del término “Barroco” y tratando de que lo sitúen en un determinado marco de espacio-tiempo. Realizada al inicio de la clase, para ver cuál es el nivel desde el que partimos. A continuación, explicación del concepto e idea de “Barroco”, la contextualización histórica, la localización, la cronología así como las características generales.

Bloque 1.

- Segunda Sesión: bloque 2, Arquitectura. Explicación de la arquitectura italiana del Barroco, centrada en los dos autores fundamentales: Bernini, a través del cual se analizarán sus dos obras principales, el baldaquino de la Basílica de San Pedro en el Vaticano y la propia plaza de San Pedro. Por otro lado Borromini, destacando su obra más ilustre, San Carlos de las Cuatro Fuentes. **Actividades:**

1 “One Minute Paper”, en el que al inicio de cada sesión se les facilitará a los alumnos una pregunta que deberán responder de forma breve y concisa reflexionando sobre lo que han aprendido. La primera será: “¿Qué es el Barroco? ¿Cuándo surgió?

2 “Comparación de fachadas”, la cual consiste en determinar a qué autor pertenece cada obra presentada, intentando justificar esa afirmación en base a lo explicado anteriormente en clase, definiendo los rasgos estilísticos de cada uno, las características generales de la arquitectura de Bernini, frente a las de Borromini.

- Tercera Sesión: Cerrado el apartado de arquitectura italiana, seguimos con el bloque 2 con el de arquitectura barroca francesa. Explicación del máximo exponente de ésta que es el palacio de Versalles. Análisis de las características estilísticas de este conjunto de edificios junto a la suntuosidad de sus jardines para comprender la verdadera dimensión que supuso su construcción, el enaltecimiento del poder real, su glorificación. **Actividades:**

1 “One Minute Paper” Pregunta: “¿Qué pretende provocar en el espectador una obra barroca?”

2 Reproducción de un fragmento del documental “*Versailles. Palacio de Versalles*” por el cual a través de una perspectiva aérea en movimiento los alumnos podrán apreciar la enorme dimensión de este edificio.

3 Reproducción de un fragmento de la película “*María Antonieta*” de Sofía Coppola, para que los alumnos vean la contextualización histórica del edificio objeto de análisis a través de la rígida etiqueta que imperaba en la época.

- Cuarta Sesión: dedicada a un ejemplo práctico. Para ver un ejemplo de conjugación pictórica, escultórica y arquitectónica barroca en directo, aprovechando que el instituto IES Pedro de Luna se encuentra a unos 5 minutos a pie, se realizará una salida a la basílica de El Pilar. Allí nos centraremos en la evolución del propio edificio, característicamente barroco y en las dificultades de su construcción (debido al difícil encaje del pilar sagrado fuera del eje central de la basílica). Explicación de la costosa realización de la Santa Capilla, auténtica obra maestra del barroco español, obra del arquitecto Ventura Rodríguez. **Actividad:** oral, se les pedirá a los alumnos que digan a qué les recuerda la Santa Capilla de El Pilar, en relación a una obra concreta vista en clase con anterioridad, para así poder asimilar y comprender la influencia de ésta (el baldaquino de Bernini) en la arquitectura barroca española y en concreto en la obra de Ventura Rodríguez.
- Quinta Sesión: cerramos el apartado de Arquitectura con la clase dedicada a la arquitectura barroca española. Explicación de ésta en base a la cronología, los autores fundamentales y sus obras más representativas: Primera mitad del siglo XVII (Juan Gómez de Mora-Plaza Mayor de Madrid) / Segunda mitad del siglo XVII (Alonso Cano-Catedral de Granada) / Barroco del siglo XVIII (Los Churriguera-Plaza Mayor de Salamanca, Fernando Casas Novoa-Fachada del Obradoiro, Ventura Rodríguez-Santa Capilla del Pilar, Influencia europea-Sabatini-Palacio Real de Madrid). **Actividades:**

1 “One Minute Paper” Pregunta: a colación de la hecha en la anterior sesión, ¿qué elementos técnicos utiliza para lograrlo?

2 “Comparación de fachadas”, la cual consiste en determinar a qué autor pertenece cada obra presentada, intentando justificar esa afirmación en base a lo explicado anteriormente en clase, definiendo los rasgos estilísticos de cada uno, las características generales, etc. A modo de ejemplo, analizar la arquitectura churrigueresca frente a la arquitectura renacentista aragonesa (fachada de la plaza Mayor de Salamanca frente a la fachada del palacio de los Condes de Morata en Zaragoza).

- Sesta Sesión: cerrado el bloque 2, empezaremos con el bloque 3, Escultura. Iniciaremos la clase con el primer apartado, Escultura barroca italiana. Explicación a los alumnos de las características generales de este tipo de escultura (ruptura con el equilibrio clásico / deseo de movimiento / abandono de la simetría). Continuación con los materiales utilizados (piedra, mármol, madera, etc), la temática (civil, mitológica y religiosa) y por último las tipologías (los retablos, los grupos escultóricos y los monumentos). Focalización de la clase en un autor: Bernini, y en 5 de sus obras consideradas fundamentales: el *Éxtasis de Santa Teresa* y las cuatro esculturas diseñadas en su origen para los jardines del palacio Borghese en Roma. **Actividades:**

1 “One Minute Paper” Pregunta: ¿Qué aspectos, rasgos o atributos exalta el arte barroco?

2 “Comparación de obras”, esta vez se equipará la escultura del *Éxtasis de Santa Teresa* de Bernini en Santa María della Vittoria con la *Venida de la Virgen* de Ramírez de Arellano en la Santa Capilla del Pilar.

- Séptima Sesión: cerramos el bloque 3 con el apartado de Escultura barroca española. Tras la realización del OMP que se resolverá en pocos minutos, se dedicarán los siguientes quince minutos de clase para ver unas pinceladas sobre los aspectos generales de esta escultura que en España recibió la denominación de imaginería. Subrayaremos la exclusividad religiosa, ya que se trata de un tipo de escultura con una finalidad devocional y procesional. La técnica principal que es la talla en madera policromada será destacada así como la diferenciación fundamental entre las dos escuelas principales: la escuela castellana con centro en Valladolid y la escuela andaluza con los principales focos en Sevilla y Granada (con sus autores fundamentales). **Actividades:**

1 “One Minute Paper” Pregunta: ¿Cuál es la verdadera finalidad del barroco?

2 Ejercicio: sobre un impreso que les facilitaremos los alumnos deberán colocar en un mapa de las provincias de España las principales escuelas y los principales centros de las mismas, autores que recuerden y las características de sus obras.

3 Análisis de dos obras de arte: la *Inmaculada Concepción* de Alonso Cano (de la escuela andaluza) y el *Cristo yacente* de Gregorio Fernández (escuela castellana). Los alumnos deberán hacer la descripción, nombrar los materiales,

el análisis formal y la contextualización de la obra.

- Octava Sesión: realización de un examen escrito para evaluar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos.

Criterios de evaluación

- Definir el concepto de “Barroco” e identificarlo en sus múltiples dimensiones.
- Reconocer y explicar las concepciones estéticas y las características esenciales del arte barroco.
- Relacionar el estilo barroco con su respectivo contexto histórico y cultural, utilizando la terminología específica del arte en las exposiciones orales y escritas.
- Explicar la función social del arte barroco especificando el papel desempeñado por sus mecenas, clientes y artistas y las relaciones entre ellos.
- Analizar, comentar y clasificar obras significativas del arte barroco, aplicando un método que incluya diferentes enfoques (técnico, formal, semántico, cultural, sociológico e histórico).
- Identificar el fin último del barroco como movimiento cultural.

Estándares de aprendizaje

- Define el concepto de “Barroco” y sitúalo en un marco geográfico y dentro de uno cronológico.
- Identifica que edificios corresponden a Bernini y cuáles a Borromini.
- Establece una equiparación entre la arquitectura del Baldaquino de San Pedro del Vaticano y la Santa Capilla del Pilar de Zaragoza.
- Compara la siguiente serie de imágenes de fachadas de edificios e identifica a qué estilo arquitectónico español corresponden, barroco o renacentista.
- Establece una relación entre la escultura la *Venida de la Virgen* de Ramírez de Arellano vista in situ en El Pilar y El *Éxtasis de Santa Teresa* de Bernini.
- Sitúa en un mapa las principales escuelas de escultura barroca españolas, el

epicentro de las mismas, así como los autores que recuerdes y las características de sus obras.

- Analiza estas obras de arte: *Inmaculada Concepción* de Alonso Cano y *Cristo yacente* de Gregorio Fernández. Menciona a qué escuela escultórica pertenecen y define por qué.

Instrumentos de evaluación

- One Minut Paper: indagación de conceptos e ideas a través de este método.
- Pautas de resolución de los ejercicios propuestos en el aula.
- Actitud: observación de la participación en clase.
- Examen escrito, en base a una rúbrica preestablecida.

8.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia investigadora de este proyecto de innovación se ha llevado a cabo en el IES Pedro de Luna de Zaragoza.

El concepto elegido para realizar la investigación en este Centro ha sido “barroco”, cuyo término aparece recogido dentro de la unidad didáctica “El Barroco”, incluida en el Bloque 3 “Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno” del currículo oficial. A través de esta experiencia investigadora, la cual será establecida mediante una serie de dimensiones y sus correspondientes categorías comprobaremos si los alumnos son capaces de comprender correctamente dicho término.

La asignatura en la que se va a poner en práctica este proyecto es Historia del Arte de segundo de Bachillerato Nocturno de Humanidades y Sociales. Es preciso señalar que la experiencia fue realizada en dos sesiones, desarrolladas durante el periodo de prácticas, del Practicum II y del Practicum III.

En relación a qué supone impartir clase en un Bachillerato Nocturno me gustaría hacer una serie de aclaraciones. La morfología de la clase está compuesta por veintiocho alumnos, de los que acuden a clase una media de diez por sesión, todos adultos. La baja asistencia es una característica de la clase, debido a que muchos de los alumnos tienen otras prioridades y obligaciones, ya sean estas por motivos laborales o familiares. Por último, hay que tener en cuenta la variedad de edades que encontramos en el aula, el alumno más joven cuenta con 23 años frente a la mayor que cuenta con 54, así como también la propia capacidad de comprensión de los mismos, ya que dista mucho de unos a otros.

2. MARCO TEÓRICO

Con respecto al proyecto de innovación, el primer objetivo va a consistir en identificar el problema que supone para muchos alumnos la comprensión de determinados conceptos, en este caso conceptos relacionados con las Ciencias Sociales, conceptos históricos, geográficos, etc. Ciento es que la comprensión de estos no es facilitada en nada por la metodología tradicional, consistente en el uso del libro de texto y mediante clases expositivas magistrales. Autores como Peel y Hallam iniciaron en los años sesenta una serie de estudios en los cuales, influenciados por la teoría psicológica de Jean Piaget, corroboraban esa dificultad que presentaban los alumnos para discernir sobre conceptos o contenidos sociales. Por tanto, es necesario un cambio en las metodologías de aprendizaje para que los alumnos lleguen a comprender en profundidad estos conceptos y no se queden con ideas equivocadas o erróneas de los mismos. Se necesita una mejora en la calidad de la enseñanza, valorando los elementos permanentes que le son propios a ésta pero tratando de mejorarlo en un máximo posible.

En los años ochenta, tras los estudios de Peel y Hallam, que demostraban esa dificultad añadida en la comprensión de conceptos históricos, se desarrollaron una serie de investigaciones para conocer la causa de esta situación. De los que más profundizaron en el tema, cabría destacar a Carretero, Asensio y Pozo, que culminaron su estudio con la publicación del mismo en 1991. En él concluían que el origen del problema de la comprensión de los conceptos por parte de los alumnos se debía al desconocimiento de las realidades en las que se asentaban los conceptos explicados, que estos se comprendían de forma parcial y no total, y que conforme los alumnos iban creciendo a la vez iba en aumento su capacidad de comprensión, es decir, era correlativa la edad al nivel de adquisición de conocimientos, a mayor edad, mejor comprensión del término.

Estas ideas que acabamos de ver enlazan con uno de los conceptos fundamentales que se han repetido constantemente a lo largo de todo el máster (en el cual se ha insistido mucho), que no es otro que el aprendizaje por descubrimiento, la visión que comparte Bruner del aprendizaje consistente en que para que se produzca un verdadero desarrollo conceptual en la cabeza de los alumnos se necesita de un proceso continuo de aprendizaje en el que poco a poco los conceptos se van incrementando con nuevas ideas que se van aportando y refinando progresivamente. Asimismo, compartiendo la visión de Bruner, Carretero añade que a la hora de asimilar un concepto complejo, se debe

empezar desde un nivel menor de abstracción, una idea más concreta y que con el tiempo se irá alcanzando un mayor nivel de abstracción.

Este proceso continuo de aprendizaje en el que los alumnos van asimilando, desarrollando y comprendiendo ideas para dotar de contenido a un concepto y finalmente poder interpretarlo de forma correcta puede ser más complicado de lo que parece a simple vista, y requiere de lo que se ha denominado como un cambio conceptual. J.L. Pozo plantea la necesidad de crear estructuras que faciliten a los alumnos la comprensión de estos términos de una forma mucho más profunda. Esto implica una cuestión esencial y que a la par es evidente, la participación del alumno se torna fundamental, ya que a través de las distintas actividades realizadas en clase tales como debates no se mejora tan solo la expresión oral o la argumentación en el discurso de los alumnos, sino que también se favorece la transformación de las ideas preconcebidas más concretas en otras más abstractas gracias a las aportaciones tanto del profesor como de los compañeros de clase.

Una vez hemos llegado hasta aquí, valorando los distintos estudios que se han producido acerca de este problema subyacente en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales se refiere, debemos tomar una decisión, enfocada a mejorar la calidad de esa enseñanza. Por lo que pude ver y observar durante mi estancia de prácticas así como también durante mi etapa de formación educativa, parece ser que la mayoría de centros educativos siguen utilizando el mismo sistema para impartir clase, el que denominamos como tradicional, en el que las clases son de tipo expositivo, con exámenes que se basan en un aprendizaje memorístico que se olvida una vez finalizado este, donde no se utilizan metodologías activas para intentar hacer partícipe al alumno de su propio proceso de aprendizaje, etc. Todo esto conlleva un empeoramiento de los resultados académicos. Si queremos que estos mejoren deberemos plantear una intervención, por un lado a través de metodologías activas en el aula, para aumentar la participación del alumnado y conseguir un aprendizaje más dinámico, y por otro a través de una investigación cualitativa conducida por nosotros mismos, el propio docente, porque de esta manera seremos conscientes de las necesidades que tienen los alumnos para construir el conocimiento, pudiendo favorecer así nuestro propio desarrollo profesional. Esto es lo que se nos plantea en este proyecto de innovación, una experiencia activa, que responde a la llamada investigación-acción, en la cual John Elliott establece como objetivo primordial la mejora de un caso en particular, un aula, en la que se

incorporarán varios cambios que serán provechosos tanto para los alumnos como para el profesor. Por un lado, el profesor podrá comprobar el nivel desde el cual parten sus alumnos, a la vez que verá como estos van construyendo poco a poco el concepto objeto de estudio, relacionando ideas sugeridas por él mismo y/o formuladas por otros compañeros de clase, al mismo tiempo verá como otros se quedan por el camino y no consiguen asimilar el concepto en profundidad. Por otro lado, esto le permitirá diseñar una serie de estrategias para mejorar la forma de aprendizaje de los alumnos, y a la vez la suya, la de la enseñanza misma, reflexionando sobre su propia labor como docente, corroborando aquello de que un profesor está siempre en continua formación y mejora, y que por extensión, si mejora como docente mejora el sistema del cual forma parte, el sistema educativo.

Por último, cabe mencionar que este planteamiento de investigación-acción se llevará a cabo a través de un Learning Cycle, una experiencia en la que se trabajará un único concepto y por la cual se intentará que los alumnos adquieran el mayor grado de comprensión posible del mismo, al que nos referiremos posteriormente y con mayor detenimiento en el apartado de metodologías.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Cuando me reuní con mi tutora del Practicum II y III, Rosalía Capacés, en el IES Pedro de Luna justamente antes de empezar, se me comunicó que me había sido asignada como unidad didáctica “El Barroco” dentro de la asignatura Historia del Arte. Entonces no dudé qué concepto debía escoger para trabajar en mi proyecto de innovación, no era otro que el propio término “barroco” pero en su significado más amplio. Quizás los alumnos, la experiencia fue en un 2º de Bachillerato Nocturno, estarían versados en cuanto se refiere al término barroco en un sentido estrictamente estético, o quizás no, pero el objetivo de esta investigación era corroborar si serían capaces de alcanzar y comprender el concepto barroco como un concepto histórico y no solo como algo estético, de un estilo artístico determinado. Lo que se busca con esta investigación por tanto es una mayor profundidad en el conocimiento del concepto barroco, con toda la complejidad que esto implica.

Uno de los motivos por los que he escogido este concepto es porque plantea otro problema a la hora de presentarlo ante los alumnos, y este es el siguiente, el propio origen de la palabra “barroco” y el cambio de significación que experimenta con el paso de los años, empezando como un epíteto despectivo a inicios del siglo XVIII y terminando por definir a todo un movimiento de esplendor cultural a fines del siglo XIX e inicios del XX. Cabría mencionar que la palabra “barrôco” proviene del portugués y significa “perla irregular”.

En el marco de la observación anterior, resultaría oportuno decir que la costumbre que existe en las disciplinas de las Ciencias Sociales de categorizar todo y dividir en departamentos estancos u apartados determinados acontecimientos, períodos, etapas, etc. (algo necesario por otro lado), limita la comprensión del origen del propio concepto, cuando hay que entender de dónde parte y a qué se debe esa eclosión cultural que se manifiesta en el arte, pero que abarca más allá. Para comprenderlo mejor debemos situarnos en los antecedentes históricos, analizando esos precedentes, con el surgimiento del Renacimiento en el siglo XV, ese volver a nacer (*re-nascere*) de la cultura clásica que se había olvidado en tiempos de la Edad Media, fijado en un nuevo antropocentrismo e imitando los modelos de las civilizaciones clásicas, Grecia y Roma, a través de sus tratados, filosofía, ideal de belleza, cultura, arquitectura y escultura. Pero que una vez asentado este nuevo canon artístico, a partir de mediados del siglo XVI, los

artistas italianos siguieron sus directrices pero ya habían empezado a tomarse la libertad de reordenar los elementos y los temas para dotar así a la obra de una mayor personalidad y una expresión más propia dentro de los considerados cánones de la escuela, o *manera*. Esta evolución que se aprecia en los grandes maestros italianos, durante el manierismo, indica ya el inicio de una reacción contra el ideal de belleza clasicista que será característica del barroco.

Por otro lado, el análisis del barroco en relación a los conceptos puramente formales, es decir, sin centrarnos en los aspectos temáticos o técnicos, se lo debemos al profesor suizo Heinrich Wölfflin, uno de los más brillantes tratadistas de arte, quién después de estudiar durante muchos años las obras artísticas del Alto Renacimiento (finales del XV y principios del XVI) y del Barroco (siglo XVII), argumentó, a comienzos del siglo XX, una serie de principios que le ayudaron a caracterizar las diferencias entre los estilos de ambos períodos. La gran importancia del trabajo de Wölfflin es que nos proporciona categorías objetivas e imparciales, las cuales constituyen un sistema dentro del que podemos articular algunas de nuestras impresiones, que de otro modo podrían resultar muy generales e imprecisas. Las categorías analíticas que propone Wölfflin son comparativas, ya que al equiparar una serie de obras de un periodo frente a otro se pueden extraer rasgos comunes de uno y otro y establecer las características generales. Este ejercicio que realizó Wölfflin es un buen método que también podemos utilizar con nuestros alumnos porque así les obligamos a reflexionar en torno a esas obras de arte, no solo en torno a una. En cuanto a las categorías quedaron definidas en parejas de conceptos, que son las siguientes: lo lineal en el Renacimiento frente a lo pictórico en el Barroco, la visión en superficie frente a la visión en profundidad, la forma abierta frente a la forma cerrada, y la multiplicidad frente a la unidad.

Dicho esto, lo que me interesa de Wölfflin y creo que es preciso destacar, ya no solo con respecto al concepto de barroco como periodo artístico, sino en referencia a otras acepciones como bien puede ser lo estético, es la contraposición que hace de lo clásico frente a lo moderno (lo clásico frente a lo barroco), que se suceden el uno al otro a lo largo de toda la historia del arte. Según él, los preceptos clásicos se basan en el sometimiento de la pasión por la razón, caracterizando lo clásico con los espacios racionales, el geometrismo y la claridad, lo lineal frente a lo plástico, supeditando todo a la armonía y la simetría frente al barroco en el que el sentimiento le puebla a la razón, donde prevalece una percepción emotiva y conmovedora, disimetría, con la imagen

cambiante y móvil y una cierta apariencia de improvisación. Es decir, lo que los alumnos quieren que comprendan a la vez que aprenden el concepto de barroco, y sobre todo debido a que la metodología comparativa será utilizada en las actividades propuestas, es la idea central de que el arte fluctúa con un movimiento pendular, caracterizado por un lado en un arte clásico, y por otro en un arte que siempre emerge como reacción a ese estilo clásico, ya sea este denominado como arte helenístico, gótico, barroco, romántico o modernista, extrapolando así el significado de barroco a un sentido más amplio que al que designa únicamente al periodo artístico que comprende desde inicios del siglo XVII hasta mediados del XVIII. Dicho en otras palabras, el hecho de que el término barroco se pueda emplear para adjetivar cualquier estilo artístico contrapuesto al clasicismo.

Habiendo expuesto cuál fue el origen del concepto barroco así como la evolución del mismo en varias acepciones a lo largo de la historia, llegamos al punto de plantearnos cómo hacer para que los alumnos sean capaces de descubrirlo por sí solos. Por tanto sobre la base de las consideraciones anteriores estableceremos el objetivo principal de esta investigación-experiencia, que no será otro que el de comprobar si los alumnos han sido capaces de entender y relacionar los rasgos principales que caracterizan el concepto “barroco” y sus dimensiones, de este modo resulta oportuno plantear las siguientes preguntas:

- Pregunta 1. ¿Son capaces de comprender que el propósito de una obra barroca es exaltar los sentidos del espectador e identificar que el centro de esa obra ya no es la representación de lo divino o la belleza en sí misma sino que es el propio espectador que la contempla?
- Pregunta 2. ¿Son capaces de relacionar que el objetivo de conmocionar al espectador se consigue dotando a las obras de un mayor realismo y naturalismo, una mayor sensación y apariencia de realidad?
- Pregunta 3. ¿Conciben que los artistas, en busca de ese propósito de conmocionar al espectador, desarrollan y perfeccionan técnicas convirtiéndose en grandes virtuosos de la pintura, la escultura, la arquitectura, etc. provocando con ello una auténtica revolución artística?

- Pregunta 4. ¿Entienden que esta nueva idea de espectáculo, de arte, será utilizado como un procedimiento para adoctrinar, instruir y finalmente controlar a la sociedad por parte del poder?

De acuerdo a las preguntas que han quedado preestablecidas lo que se espera de los alumnos es que sean capaces de establecer una interrelación entre las mismas (las cuales corresponden a las dimensiones de: impacto visual/emocional, naturalismo/realismo, virtuosismo y propaganda/control social) a través de las actividades diseñadas para tal efecto, llegando así finalmente a la comprensión total del concepto en cuestión. Las preguntas han sido escalonadas según el grado de complejidad a la hora de comprenderlas, correspondiendo el de menor dificultad de comprensión a la pregunta 1 y el de mayor dificultad a la 4.

Después de lo anterior expuesto, cabe mencionar que será el alumno quién, guiado por el profesor a través de una serie de experiencias en las que se hará diversas cuestiones, llegará a la siguiente conclusión: el arte barroco persigue el impacto visual, conmocionar al espectador, deslumbrarle, abrumarle, conmoverlo, fascinarle ¿a través de qué? A través de obras dotadas de un naturalismo impensable en períodos anteriores a este, facilitado por las nuevas técnicas que se desarrollan durante el mismo y que permiten una mayor sensación de realidad, de tener una experiencia al contemplar la obra, de vivirla. Los artistas barrocos desarrollan nuevas disposiciones en las escenas, en la representación de los cuerpos, de los espacios, en las perspectivas, etc., revolucionan el mundo del arte, y se convierten por tanto en grandes estrellas al servicio del mejor postor. ¿Quién pagará sus honorarios? Serán contratados para desplegar todo este espectáculo visual por el poder, tanto eclesiástico como civil. Estarán al servicio por tanto de la Iglesia Católica y de las monarquías absolutas, que utilizarán este arte como método para adoctrinar y controlar a la sociedad, como propaganda.

Por último, para que el alumnado pueda lograr la comprensión total del concepto y no lo haga de forma parcial y errónea, necesitamos dos componentes fundamentales: uno, que las actividades que diseñemos se adecuen lo máximo posible a la dimensión que queramos trabajar y dos, tiempo, para que los alumnos vayan construyendo poco a poco el concepto, dotándolo de significado.

4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Como ha sido mencionado anteriormente en los apartados previos del proyecto, la metodología que vamos a seguir para desarrollar nuestra investigación es la del *Learning Cycle*. Según David A. Kolb, quien desarrolló la teoría del aprendizaje experiencial en 1984, el aprendizaje conlleva la adquisición de conceptos abstractos que pueden aplicarse con flexibilidad en una serie de situaciones prácticas, y el impulso necesario para el desarrollo de esos nuevos conceptos (cada vez más abstractos) es proporcionado por nuevas experiencias.

La teoría del aprendizaje experiencial (Experiential Learning Method o ELM) elaborada por Kolb junto a Ron Fry, está constituida por dos niveles: un ciclo de cuatro etapas de aprendizaje y cuatro estilos de aprendizaje separados (el convergente, el divergente, el asimilador y el acomodador). En esta experiencia me centraré en el primer nivel, en el que las cuatro etapas de aprendizaje están relacionadas, creando un ciclo de aprendizaje (*Learning Cycle*), que son las que siguen a estas líneas:

1. *Experiencia concreta*: las experiencias inmediatas y concretas sirven de base para la observación del alumno.
2. *Observación reflexiva*: el estudiante reflexiona sobre estas observaciones y comienza a construir una teoría general de lo que puede significar esta información.
3. *Conceptualización abstracta*: el alumno forma conceptos abstractos y generalizaciones basadas en sus hipótesis.
4. *Experimentación activa*: el estudiante prueba las implicaciones de sus conceptos en situaciones nuevas.

En este mismo orden y dirección podemos decir que lo que hace el *Learning Cycle* es permitir a los alumnos construir por ellos mismos un concepto mediante un proceso que sigue tres fases: exploración, desarrollo del concepto y expansión. La exploración consiste en el planteamiento de una experiencia concreta, el desarrollo del concepto se hace a través de la observación reflexiva y la construcción del propio concepto por medio de la abstracción y la expansión consiste en la aplicación práctica de ese concepto que el estudiante ha elaborado y asimilado.

El profesor mediante este método intenta inculcar a los alumnos un desarrollo conceptual específico partiendo desde unas ideas (preconcebidas por ellos mismos en una etapa anterior) a otras de mayor complejidad. Los alumnos pueden estar equivocados con respecto a esas ideas preconcebidas que tienen, por lo que nuestro trabajo como docente consistirá en modificar esas ideas erróneas por unas correctas. ¿Cómo podemos hacerlo? A través de la elaboración de una serie de actividades diseñadas para tal fin, facilitando la comprensión de un determinado concepto, porque como hemos dicho, para formar a nuestros alumnos en el pensamiento histórico, geográfico o artístico trabajaremos a partir de conceptos clave. El alumno tendrá que ser capaz de identificar y comprender los elementos conceptuales más destacados de cada unidad didáctica, y en consecuencia nuestra labor será por tanto crear una serie de ejercicios que permitan asentar en ellos unas buenas bases conceptuales que desarrollarán en años posteriores de su etapa formativa.

Una vez analizado el concepto estableciendo sus principales rasgos a través de las preguntas del apartado anterior y haber expuesto el funcionamiento del método del *Learning Cycle*, pasamos ahora a presentar los materiales que han sido elaborados para que los alumnos por sí mismos alcancen la comprensión total del concepto en cuestión. El docente tan solo debe orientarlos.

Cuatro actividades finalmente han sido diseñadas al efecto, cada una de ellas corresponde a una dimensión del concepto “barroco” y se compone de conceptos previos, los cuales son imprescindibles para que los alumnos puedan construir el término barroco, necesitando relacionar unos con otros para alcanzar la significación del concepto en su sentido más amplio. Pero antes de desarrollarlas, me gustaría recordar brevemente, de manera esquemática, lo que se persigue con estas actividades. Yo como docente, espero que el alumno razonando llegue a la siguiente conclusión:

Una obra barroca produce un gran *impacto visual*, un shock emocional en todo aquel que la mira ¿a qué se debe esta conmoción en el espectador? → → → al *naturalismo* del que hace gala, con especial atención al detalle, además porque es lo más *realista* posible (gente cualesquiera, de la calle, como modelo para la obra) nunca visto antes en la historia del arte ¿quién elabora la obra? → → → el artista barroco defenderá su trabajo para que este sea considerado un arte liberal, depurando su técnica en la disposición de las escenas (perspectivas en diagonal) y a través de la representación de

los espacios, las texturas, el perfeccionismo en la anatomía humana, etc., que lo convertirán en una estrella, en un *virtuoso* del arte, revolucionándolo. ¿quién contratará sus servicios? → → → el poder, eclesiástico, la Curia Vaticana utilizará este arte como una operación de Marketing (*propaganda*) durante la Contrarreforma, y el poder civil, utilizará el arte para legitimarse en el poder (monarquías absolutas), ante la sociedad, para poder **controlarla** al igual que la Iglesia con los fieles.

De acuerdo con el razonamiento presentado y que esperamos que lleven a cabo los alumnos de forma correcta y progresiva, hemos diseñado cuatro actividades para facilitarlo. En ellas se han seleccionado una serie de documentos, la mayoría de ellos visuales debido a la importancia de la imagen para comprender este concepto, cuyo objetivo es que se establezcan relaciones entre unos y otros y entre las diferentes dimensiones, para que de este modo los alumnos consigan extrapolar estas dimensiones, identificarlas y aplicarlas.

Según se ha citado antes las actividades se llevarán a cabo durante dos sesiones, pero en ambas al inicio y en un espacio breve de tiempo se realizará la técnica del llamado “one minute paper” para conocer de primera mano los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca del concepto objeto de estudio, para así después de la experiencia poder realizar un análisis de las respuestas y valorar si ha habido o no una evolución positiva en la construcción del concepto.

La primera actividad consiste en dos documentos que proyecto en clase mediante el programa PowerPoint, uno de ellos es una imagen, en la cual aparece un detalle de la obra el *Éxtasis de Santa Teresa*, del escultor napolitano Gian Lorenzo Bernini, en la cual ni aparece el nombre de la obra ni de su autor. Junto a esta imagen se proyecta un texto del escritor francés del siglo XIX Henry Beyle, más conocido como Stendhal, que hace referencia a la obra en cuestión, en este caso sí dejo proyectado el nombre del autor del texto y la referencia del mismo, proveniente este de su novela *Paseos por Roma* de 1829. Por medio de esta actividad se pretende que los alumnos tengan una primera toma de contacto con el concepto “barroco” y la primera dimensión que queremos trabajar mediante la contemplación de uno de los máximos exponentes de esta corriente, y que a través del texto de Stendhal se cuestionen el porqué de esas afirmaciones de este autor, a qué síndrome dio origen y si tiene algún tipo de relación

con la obra que les acabamos de presentar, así como también si ellos podrían experimentar algo parecido al contemplarla.

En cuanto a la segunda actividad, les presento también dos imágenes en el proyector, en este caso correspondientes a la escultura barroca española, conocida también como imaginería. Por un lado, la obra *Cristo Yacente* de Gregorio Fernández y junto a esta la *Inmaculada Concepción* de Alonso Cano. No se hace referencia a sus autores, sino al poder de la imagen. Se reparten unas preguntas y tras responderlas se abre un debate guiado por el profesor en el que considerando que han asimilado la primera dimensión serán capaces de reflexionar y finalmente extraer los rasgos que le son comunes a estas dos obras, las cuales han sido utilizadas para presentar esta segunda dimensión. A su vez podrán enlazarla con la primera. Tal como se ha dicho, estas dos obras han sido seleccionadas con el propósito de ser comparadas y debatidas en clase con el fin de identificar dos cualidades comunes a ambas, pero que cada una de ellas tiene una de estas más perfilada y definida, en consecuencia, los alumnos deberán conocer cuál corresponde a cada imagen.

La tercera actividad la titulé *Caravaggio frente al Renacimiento*. En ella, a través del proyector expuse una serie de imágenes de obras de este artista italiano frente a otras de artistas renacentistas. Estaban agrupadas en parejas, una obra de Caravaggio junto a una obra de un autor renacentista. Ambas obras representaban el mismo tema, por lo que dejé el título de las mismas así como también el de los autores. A continuación, les facilité una ficha con una serie de preguntas acerca de estas obras, no de ninguna en particular, sino de todas como conjunto. Con ello buscaba dos objetivos, el primero, que los alumnos alcanzasen a comprender la tercera dimensión objeto de estudio, la importancia del trabajo y la figura del artista en el barroco (con la revolución que esto supuso en la historia del arte) y por otro lado que fuesen capaces de entender el proceso evolutivo que atraviesa un estilo artístico, iniciándose en un periodo arcaico, otro clásico y finalmente otro barroco o de reacción a ese clasicismo, es lo que anteriormente habíamos denominado como movimiento pendular en el arte.

Por último, les presento una serie de recortes muy breves de escenas de películas, concretamente tres. Se proyecta el primer recorte, una escena de la película “*Lutero*” (2003) de Eric Till en el cual se cuestiona la religión católica y se llega a definir su capital, Roma, como una cloaca. Retrata el inicio de la Reforma. Se abre un debate, y

acto seguido se proyecta un segundo recorte, el final de la escena conocida como el desfile de la película “*Roma*” (1972) de Federico Fellini, en el cual aparecen una serie de personajes que quedan abrumados por la última aparición de la pasarela. Quizás aquí el juego que pretendía era demasiado sutil, imbricando la última dimensión que quería que alcanzasen al poder de la imagen final de esta escena, pero en el debate que se abrió a continuación algunos me demostraron la comprensión total del concepto. Y para reforzar y a la vez favorecer el entendimiento de esa dimensión y por extensión de todo el concepto, se proyectó una escena del film “*María Antonieta*” (2006) de Sofía Coppola. En la escena aparece la protagonista, María Antonieta (Kirsten Dunst) rodeada de un ejército de damas nobles, las cuales están a su servicio, cuestionándose ella por la necesidad del exceso y la pompa, la ridicdez de la etiqueta, a lo que una de ellas le responderá: - *Esto, madame... es Versalles*. Finalmente, se abrió un debate en clase para comprobar si los alumnos habían llegado a la comprensión total del concepto, intentando poner el énfasis en aquellos que no lo habían entendido o lo habían hecho de manera parcial y aclarando dudas para poder enmendarlo.

Los instrumentos que utilizaremos para evaluar y medir la evolución de los alumnos en la comprensión del concepto serán los siguientes: las contestaciones que dejen por escrito como respuesta a las preguntas planteadas en cada una de las actividades, las anotaciones que se irán tomando a lo largo de los debates planteados en clase, las respuestas a las cuestiones cortas del “one minute paper” y por último la rúbrica del examen realizado al final de la unidad didáctica. De este modo podremos determinar si ha habido un progreso de los alumnos en torno a la construcción del concepto “barroco” y si este ha sido correcto y satisfactorio, o por el contrario si no hemos sido capaces de orientarlos ni elaborar unos materiales adecuados que hayan facilitado el descubrimiento de este concepto por ellos mismos.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los datos recogidos mediante los instrumentos de evaluación correspondientes a las actividades 1, 2 y 3 se expondrán a continuación. En total los alumnos han producido 30 documentos, un documento por actividad, tres documentos por alumno, diez alumnos en total. Había sido advertido ya desde un principio por mi tutora de prácticas Rosalía Capacés de la baja asistencia de los alumnos a clase, no sólo a esta en particular sino en general al resto de asignaturas que componen el Bachillerato Nocturno. Sé que de 28 alumnos matriculados, 10 son muy pocos, y aun así para mi tutora ya era una sorpresa que asistiesen tantos, quizás motivados por el hecho de tener a un nuevo profesor en prácticas como era el caso. Probablemente se hubiesen obtenido más documentos si el proyecto se hubiese realizado en el Bachillerato Diurno, pero el hecho es que por motivos laborales no había otra opción, así que sobre estos 30 documentos se ha trabajado para elaborar las categorías en relación a las dimensiones del concepto “barroco” presentadas anteriormente. En cuanto a la última actividad, que se desarrolló durante la segunda mitad de la segunda sesión no hubo preguntas escritas sino debate, así que la categorización de esta dimensión se hizo mediante anotaciones que se fueron tomando a lo largo de la clase a partir de la observación del alumnado. Por último, se completó esta visión que del concepto tenían y tienen todavía los alumnos con el análisis y la rúbrica de las preguntas del examen.

Por lo que se refiere a las observaciones realizadas, tal y como he dicho previamente en el apartado metodológico, tanto en la primera como en la segunda sesión realice una evaluación inicial por medio del llamado “one minute paper”, constituido por dos preguntas por sesión en relación a lo que se les explicará a continuación, para así de este modo obtener una base de los conocimientos previos que sobre el tema tienen los alumnos sobre la que poder trabajar. Además, gracias a ello, podré hacerme también una idea de en qué nivel del concepto están y si sus argumentaciones son correctas o no.

En la primera sesión se hicieron estas preguntas:

- ¿Qué es el barroco?
- ¿Sabrías decirme algún rasgo característico del barroco?

En la segunda sesión, estas:

- ¿Qué aspectos, rasgos o atributos exalta el arte barroco así como por medio de qué elementos técnicos lo hace?
- ¿Cuál es la finalidad del arte barroco?

Hay que decir que cada una de estas preguntas está relacionada con cada una de las 4 actividades diseñadas para que los alumnos comprendan el concepto “barroco”. Al principio de la clase preguntaron por qué debían contestar por escrito a las preguntas que les hacía, si contaban para nota o algo similar pero al explicarles que las actividades que haríamos después serían más participativas y que abriríamos debates contestaron las cuestiones rápidamente y sin queja alguna.

Para empezar con la primera actividad, procedo a proyectar las dos imágenes en cuestión, el detalle de la obra *La Transverberación de Santa Teresa* y el texto de Stendhal. Al mirar al frente lo que observo son caras de circunstancias, eso sí, muy respetuosas conmigo puesto que es una clase en la que no se suelen montar algarabías porque como he dicho todo son personas adultas que asisten a un Bachillerato Nocturno (voluntario), compaginándolo con otros aspectos familiares o laborales. Les facilito un folio con las preguntas que tienen que contestarme y les invito a debatir conmigo y entre ellos mismos las cuestiones planteadas. La mayoría de ellos identifican la obra que ven aunque no aciertan todos a decir el título, y en cuanto al síndrome de Stendhal me sorprende que no lo conozca ninguno, a excepción de C.R.G., el único alumno que sabe definir el concepto perfectamente y que lo explica al resto de compañeros de clase recordándoles que un anuncio de un coche de hace unos pocos años, el Audi A8, utilizaba este síndrome para describir la sensación que provocaba al conducirlo. La verdad es que con este alumno tuve un dilema, porque consideraba que era muy bueno, inteligente, que tenía una buena base además que se expresaba correctamente, pero luego al final cuando tenía que demostrármelo por escrito escribía de forma muy escueta y dejándose aspectos fundamentales, cuando yo sabía que los había comprendido perfectamente en las explicaciones, de los primeros además. Así que con respecto a este alumno, no sé si era falta de motivación o que otra cosa la que le pudiese ocurrir, no llegué a descubrirlo.

Tras el debate establecido en torno al síndrome de Stendhal y la obra de Bernini recojo las respuestas de esta primera actividad, y paso a presentar la siguiente. Proyecto de nuevo dos imágenes, esta vez el *Cristo Yacente* de Gregorio Fernández y la *Inmaculada*

Concepción de Alonso Cano. Me pregunta una alumna si toda la unidad didáctica va a consistir en actividades de este tipo, a lo que le respondo que no, que no voy a ser muy persistente con estas actividades pero que sí necesito de su participación, hablándole de la universidad y de un proyecto “muy importante” la convenzo en la necesidad de que participe (la verdad que al ser un grupo pequeño no hubo nunca problemas del tipo: - “¿otra vez lo mismo?” -“¿otra vez a escribir?”, etc., la tutora que estaba siempre presente en clase insistía constantemente en que colaborasen conmigo, algo que es de agradecer). Mientras establezco el diálogo con esta alumna, que responde a las iniciales de R.P.L., observo que otros dos alumnos están hablando de pasos procesionales y de que tocan el tambor en cofradías distintas de Zaragoza (supongo que en alusión a las obras que he preparado para esta actividad). Aprovechando el hecho de que yo toco también el tambor en Semana Santa en una cofradía del Bajo Aragón capto su atención y doy inicio a la actividad, planteándoles las preguntas con respecto a las imágenes proyectadas que me tienen que contestar. Cuando terminan de contestarlas, recojo las fichas con las preguntas y abrimos un debate general. Me gustaría aclarar que en el caso de la primera actividad el debate se había abierto antes por el desconocimiento del síndrome de Stendhal, pero tras esa aclaración las tres últimas preguntas de la actividad se respondieron de forma individual.

Les pregunto sobre las obras y los comentarios en Historia del Arte. Observo que los alumnos saben desenvolverse perfectamente a la hora de hacer un comentario de una obra artística, algo en lo que parece ser que insiste mucho mi tutora debido a la importancia que tiene este aspecto en la selectividad, partiendo de la descripción, pasando por los materiales, el análisis formal y la contextualización de la obra. Hablando de estos apartados llegamos a la dimensión que ocupaba esta actividad, donde se abordan las dos cualidades que le son propias a estas obras, el naturalismo y el realismo. Alguno de ellos reconoce que no ha sido capaz de identificarlas y no lo ha puesto en las preguntas previas, por lo que hacemos una disección de las obras para tratar de que lo comprendan entre todos. Para explicarles el realismo del que hace gala la figura del *Cristo Yacente* les propongo que piensen en una imagen, o en un vídeo, en el que se retrate la violencia de una guerra o un atentado, que piensen en las heridas que presentan esas víctimas y que miren ahora al Cristo de Gregorio Fernández. Comentan la reproducción fiel de las heridas, yo les hablo de la textura y de la variedad de colores que se utilizan para reproducir la sangre, y ellos se ponen a discernir sobre qué ocurre

cuando te producen un corte profundo, sobre una herida mal curada, los entumecimientos, etc. Un alumno pregunta la diferencia entre el naturalismo y el realismo, a lo que le respondo que es bastante difícil de distinguir. Aludo a que el naturalismo se centraría más en aspectos técnicos, refiriéndonos con ello a la disposición del cuerpo, su proporción, la perspectiva, el espacio que ocupa la obra tratando de parecer lo más “natural” posible mientras que el realismo se centra más en el detalle, en dotar a la obra de una apariencia de realidad, utilizando cabello real para el pelo de la figura, telas reales para los ropajes que no están pintadas, simulando las heridas con la máxima veracidad, etc. Preguntan por el estudio anatómico, si estaría en relación con ambas cualidades, a lo que les contesto que sí, que en esa búsqueda de reproducir la realidad de una manera lo más fiel posible está el perfeccionamiento en la representación del cuerpo humano. Terminamos la clase distinguiendo las obras, mencionando que la escultura de Cano destacaría más por su naturalidad en la belleza y la delicadeza, ya que es una figura que presenta cierta serenidad y que parece una niña de 12 años mientras que la obra de Fernández muestra la crudeza del sufrimiento de Cristo de forma cruenta, con un extraordinario realismo. Ante las caras raras que aprecio ya que parece que no les ha quedado clara la diferenciación entre naturalismo y realismo, quizás porque no me haya expresado bien, les digo que no se preocupen, que no les haré una pregunta relativa a ello en el examen y que en esencia, vienen a significar lo mismo, porque ambos pretenden obtener una copia de lo real o natural.

La segunda sesión se iba a iniciar con el “one minute paper”, pero justo antes de empezar la clase se produce una incidencia: un grupo de alumnos interpela a la profesora para hablar con ella, y acto seguido se echa a llorar una alumna. La tutora me pide que siga con lo que tenía programado, mientras ella termina por aclarar el suceso con la alumna fuera de clase (posteriormente y tras finalizar la clase la tutora me informó de lo ocurrido, en el que el día anterior hubo una pelea entre dos alumnas del Centro en el descanso de cinco minutos entre clase y clase. Fue una agresión de una a otra y luego mutuamente. Pude ver gracias a esto cómo debe reaccionar un IES frente a situaciones de este tipo, ya que una de las alumnas quería denunciar a la otra, y por ello pidió al centro y concretamente a mi tutora por ser jefa de Estudios los datos personales de la otra alumna en cuestión, cosa que no se le facilitó, porque lo prohíbe la ley. Se le comunicó el caso a la directora y se resolvió en expulsar a ambas entre 15 y 20 días, y se abrió posteriormente un expediente a cada una). Ninguno de los alumnos de este

grupo asistía a mi clase, por lo que no conocía a las alumnas en cuestión. La tutora sigue fuera de clase mientras yo doy inicio a la sesión.

La tercera actividad la titulé “Caravaggio frente al Renacimiento”, en la cual proyectó una serie de imágenes, y les facilitó un folio con una serie de preguntas acerca de éstas. Les dejó 15 minutos para que reflexionen y las respondan. Observo caras extrañas en clase pero todos colaboran en la actividad, al remarcar que esta no cuenta para nota. Cuando terminan procedo a recoger los papeles y lanzo una de las preguntas que acababan de responder al aire, la última, en referencia al virtuosismo de Caravaggio, que dice así: ¿podemos considerar a este autor como el verdadero artífice de una revolución pictórica, la barroca? ¿Por qué? Tres alumnos, los más participativos, responden que sí, son C.N.H. quién afirma: - “*sí, porque el arte barroco pretendía transmitir un fuerte valor religioso y espiritual, acercando a la gente de a pie y no solo a los más altos cargos. Él empezó a representar figuras consideradas vulgares de la sociedad como personajes relacionados con el catolicismo, un contraste que no gustó pero que representaba esa misma idea*”, C.R.G.: -“*sí, porque rompe un poco con la línea establecida, al ser un arte más realista y sobrio, dotado de muchísimo más dramatismo, además que sus obras influenciarán mucho a los autores posteriores*” y R.P.L. quién dice: -“*sí, porque trata el tema del sufrimiento en la religión con una gran naturalidad*”. La mayoría de respuestas en el debate iban encaminadas en la misma dirección, a excepción de un alumno, que lo noto que no está del todo convencido así que le pregunto a él que cree, diciéndome que no termina de ver la diferencia entre la pintura renacentista, manierista y barroca, sobre todo que no comprende el manierismo, a lo que yo le aclaro la duda, transmitiéndole que debe considerar el manierismo, acaecido durante el alto Renacimiento, como la etapa de transición hacia el barroco, en la que el ideal de belleza clásico empieza ya a ser cuestionado.

Profundizando en el análisis posterior de las respuestas quizás en esta actividad no fui lo suficientemente claro en cuanto a lo que esperaba que ellos me respondiesen, o a lo mejor no supe plasmar las preguntas de forma correcta en el papel, quizás las expectativas más fueron muy altas, pero tenía derecho a pensar así porque tanto en la actividad de la dimensión uno como en la de la dos tuve la sensación de que se habían comprendido perfectamente.

En lo que atañe a la cuarta actividad, reservé la segunda mitad de la sesión para llevarla a cabo. Esta era la última actividad y en la que trabajaríamos la última dimensión del concepto. Les explico la dinámica que vamos a seguir, en la que yo proyectaré un vídeo y al terminar abriremos un debate, y así lo haremos en dos ocasiones más. Proyecto el primer fragmento de vídeo, una escena de la película “*Lutero*” (2003), en la que se habla acerca de la religión, en palabras de Lutero (Joseph Fiennes) se afirma lo siguiente:

- *“Roma es un circo, una cloaca, se compra cualquier cosa, sexo, salvación... ¿Habéis estado en Roma? ¿Comprasteis una indulgencia? Por un florín de plata liberé a mi abuelo del purgatorio... Hay reliquias por toda la Cristiandad, en España hay enterrados 18 de los 12 apóstoles...”* (escena en la universidad de Wittenberg)
- *“Por las leyes del Papa y la doctrina de los hombres, la conciencia de los fieles ha sido miserablemente ofendida y desgarrada... Probad mis errores basándoos en las Sagradas Escrituras y renunciaré a mi obra y arrojaré mis libros al fuego” – “No podéis esperar un debate sobre cuestiones que vos estáis obligado a creer... ¿os retractáis o no?” – “No puedo”* (escena del diálogo mantenido entre el cardenal y Lutero en el juicio)

Tras la proyección del video pregunto a qué hacen referencia estas imágenes, reconociendo todos que se trata de la película de Lutero, que a excepción de dos alumnas todos habían visto. Les pido que contextualicen el periodo al que se refiere la película, llegando entre todos a la conclusión de que se trata de la Reforma. Exhorto al alumnado a que me diga cómo cree que la Iglesia Católica reaccionó ante tal afrenta y desprecio, pero antes de que me respondan les pido que vean un recorte pequeño de la escena conocida como “el desfile” de la película “*Roma*” (1972) de Federico Fellini, en la cual no hay diálogo, tan solo una sucesión de imágenes en la que aparecen diversos personajes que quedan en shock, sobrecogidos, deslumbrados al contemplar la última figura del desfile.

Observo que empiezan a debatir entre ellos, pregunto si comprenden cual era mi pretensión al proyectar este vídeo. R.P.L. habla de la Contrarreforma (recordando que habían visto pinceladas en el tema anterior del Renacimiento con la profesora Rosalía), a lo que yo la animo a que continúe en esa dirección, y ella afirma “*la imagen de ese Papa con luces, con tanto oro, que parece que hipnotiza a quien lo mira es para que la*

gente se quede con la boca abierta al verlo, como hacen esas mujeres rezando y agachando la cabeza, como si viesen a un santo”. Siguiendo ese mismo camino trato de que extrapolen esa visión del vídeo a las obras que hemos visto hasta la fecha, tanto de escultura como de pintura, si creen que provocan esa misma sensación y con qué propósito. C.R.G., que como he dicho es uno de los alumnos más inteligentes y participativos, afirma que es el “arma” (así es como lo denomina él) con la que la Iglesia Católica combate las reformas de Lutero. Por tanto estas obras tienen un mensaje, es decir, no se hacen porque sí, tienen una finalidad. Establezco una comparación de la Iglesia Católica con una empresa para que comprendan el objetivo y la finalidad del arte barroco, que no es desinteresado. Hablo de una especie de operación de “marketing”, de publicidad, para lavar la imagen de la Iglesia como una entidad corrupta y perdida en los vicios carnales, algo que se acababa de ver en el vídeo de Lutero. Espero con este símil que lo comprendan, aunque veo algunas expresiones extrañas.

Cabía esperar que con este video los alumnos por ellos mismos desentrañasen la idea de propaganda del arte barroco, utilizado por la Iglesia para llegar a los fieles con la mayor eficacia posible y de este modo defender la única y verdadera fe, “la católica”, pero este no era el único objetivo. En el debate que abro les pregunto para qué esta operación de “marketing”, ¿era necesaria?, alguno afirma que no: “*porque la Iglesia aunque pasaran los años seguiría estando ahí, con dinero*”, otro alumno afirma: “*sí que era necesaria porque así recaudarían mucho más dinero que sino la hacían*”, otro comentario de una alumna, M.S.L, “*sí porque la gente sino se haría de otras religiones, se le escaparían los adeptos*”, aunque poco participativa, esta alumna es la que da en la clave, ya que es la que primero reconoce la función del arte barroco, que no es otra que el control de las personas, el poder sobre estas, no perder fieles por parte de la Iglesia Católica. Esta había detentado el control sobre la sociedad desde tiempos inmemoriales y no podía permitirse perderlo. Voy tomando apuntes de lo que se dice en el debate y preparo el siguiente vídeo.

El último vídeo que proyecto es un fragmento de la película de Sofía Coppola “*Maria Antonieta*” (2006). En la escena, desarrollada en el dormitorio de la Reina en Versalles, la reina María Antonieta amanece en la cama y a su alrededor aparecen una serie de damas de la aristocracia francesa, que poco a poco van siendo presentadas como princesas y camareras reales para finalmente producirse el siguiente diálogo:

M. Antonieta: - “*Esto es ridículo*”

Dama: - “*Esto, madame... es Versalles*”

Una vez visionado el recorte, pregunto a los alumnos si saben a qué película pertenece, la mayoría dice que sí, y si saben por tanto qué representa la escena en cuestión. Aludo a que para conocer en profundidad un concepto determinado debemos aprender a contextualizarlo. ¿Sabéis donde se encuentra María Antonieta?, la alumna de mayor edad de la clase, que responde a las iniciales P.C.M, dice que sí: - “*en Versalles, en París, yo he estado*”, preguntándole directamente a ella ¿Qué crees que representa?, a lo que responde : - “*se ve claramente el duro protocolo de la época*”, y ¿cómo es ese protocolo, la escenografía, el vestuario?, a lo que me responde con una pregunta: - “*¿barroco?... recargado quiero decir...*”, “así podríamos considerarlo”, termino afirmando yo. Continuo el debate con la pregunta ¿el arte barroco es exclusivamente religioso?, se paran a reflexionar todos, C.R.G. dice: - “*En España sí*” y P.C.M. afirma: - “*no, Versalles no es religioso y es barroco, ¿no?*”. Poco a poco voy induciendo la idea de propaganda para controlar a la población, la sociedad, pero esta vez no por parte de la Iglesia sino trasladada al ámbito de las monarquías absolutas, en las cuales se utilizará este arte para legitimar el carácter divino del rey así como la propia institución monárquica. Ellos me van siguiendo, e intento reforzar esa idea a través de un ejercicio de empatía, proponiendo que se sitúen en la piel de un peregrino que llega a Roma y contempla esas obras de arte por vez primera, un campesino que observa los pasos procesionales de Semana Santa o un embajador que llega en misión diplomática a Versalles a mediados del siglo XVIII. ¿Qué pensamientos tendrían en la cabeza? ¿Dudarían del catolicismo como fe verdadera? ¿Dudarían de quién detenta el poder en Europa?, cuando da comienzo el debate, suena el timbre, finaliza la clase, apelo a que me contesten pero ya están recogiendo, tan solo me dicen: - “*quedarían impresionados por ver esas obras*”, o “*no dudarían, tendría efecto y obedecerían*”, y comentarios por el estilo. Tomo las últimas notas de la experiencia. Quizás esta actividad debía haberse programado de otra manera, con las preguntas por escrito pero pensé que abriendo un debate tras cada uno de los videos, siguiendo un orden y con las preguntas adecuadas, obtendría de modo más eficaz sus primeras impresiones y la reacción inmediata a la pregunta, además que al interpellarse unos a otros reflexionarían de manera más profunda que en silencio y contestando individualmente las cuestiones.

A continuación presento las categorías relacionándolas con los resultados, todo ello teniendo en cuenta los documentos de las actividades, las notas que se han ido tomando en clase acerca de los distintos debates que han surgido, todo ello de mi puño y letra (observación), y por último la rúbrica del examen que nos ayudará a completar esta categorización. Para evaluar sus respuestas, se hizo de acuerdo a las preguntas marcadas en la investigación (dimensiones) a las que se han asignado una serie de categorías:

Pregunta 1. ¿Son capaces de comprender que el propósito de una obra barroca es exaltar los sentidos del espectador e identificar que el centro de esa obra ya no es la representación de lo divino o la belleza en si misma sino que es el propio espectador que la contempla?

- Categoría -1: No comprenden la idea de espectáculo del arte barroco, la intención en una obra de que sea visualmente impactante, turbadora, que abrume a quién la observe.
- Categoría 1: Entienden la finalidad de la obra barroca, el propósito de emocionar, pero no saben a quién va dirigido, es decir, no reconocen que el centro de la misma es el espectador que la contempla.
- Categoría 2: Comprenden la idea de espectáculo y triunfo del arte barroco y además conciben que es el espectador el que se sitúa en el centro de la representación con el objetivo de provocarle una serie de sensaciones y emociones.

Pregunta 2. ¿Son capaces de relacionar que el objetivo de commocionar al espectador se consigue dotando a las obras de un mayor realismo y naturalismo, una mayor sensación y apariencia de realidad?

- Categoría -1: No entienden qué es el naturalismo ni el realismo, les suena pero no logran darle significado.
- Categoría 1: Confunde ambos términos, pensando que significan lo mismo, no obstante sí los reconoce como rasgos característicos propios del arte barroco.
- Categoría 2: Identifican ambos términos por separado, comprenden su significado, y relacionan el hecho de que esa característica propia del barroco, de imitar la realidad (con objeto de acercarse al espectador) es la que provoca en éste la sorpresa, la emoción.

Pregunta 3. ¿Conciben que los artistas, en busca de ese propósito de conmocionar al espectador, desarrollan y perfeccionan técnicas convirtiéndose en grandes virtuosos de la pintura, la escultura, la arquitectura, etc. provocando con ello una auténtica revolución artística?

- Categoría -1: No logran entender que significa virtuoso.
- Categoría 1: Comprenden el significado de virtuosismo, gran dominio de la técnica de un arte, pero no lo relacionan con el hecho de que éste tuviese algún tipo de influencia en la transición del arte renacentista al barroco.
- Categoría 2: Entiende el concepto como el perfeccionamiento de la técnica en cualquier arte y es capaz de establecer una relación con el cambio que supone esa depuración de la técnica por parte del artista en la historia del arte, ya que facilita una auténtica revolución en lo pictórico, arquitectónico y escultórico.

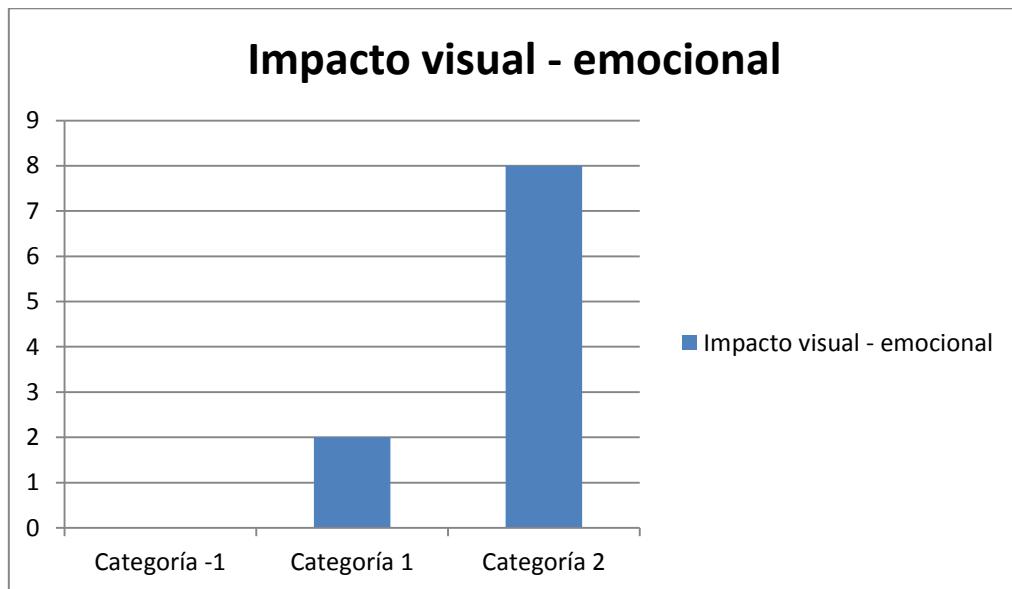
Pregunta 4. ¿Entienden que esta nueva idea de espectáculo, de arte, será utilizado como un procedimiento para adoctrinar, instruir y finalmente controlar a la sociedad por parte del poder?

- Categoría -1: No entiende que el arte barroco tenga una finalidad más allá de conmocionar al espectador, no concibe que la obra barroca tenga un objetivo determinado, un mensaje previamente definido.
- Categoría 1: Comprende la idea de propaganda, en la que el arte barroco es utilizado como publicidad, como un mecanismo de legitimación por parte del poder, pero no identifica el fin último que persigue ese poder.
- Categoría 2: Entienden que el arte barroco, concebido como un imponente espectáculo visual, se ponga al servicio del poder y de las ideas que este pretenda imponer (ya que es quién lo costea) y al mismo tiempo son capaces de comprender la finalidad última de este poder, eclesiástico y civil (la Iglesia Católica y las monarquías absolutas), que no se cuestione su legitimidad por parte de la sociedad, para que así esta siga permaneciendo bajo su yugo.

Una vez diferenciadas las categorías se procede a exponer los resultados globales a modo de gráficas, una por cada dimensión:

Dimensión 1. ¿Son capaces de comprender que el propósito de una obra barroca es exaltar los sentidos del espectador e identificar que el centro de esa obra ya no es la representación de lo divino o la belleza en si misma sino que es el propio espectador que la contempla?

- Categoría -1: No comprenden la idea de espectáculo del arte barroco, la intención en una obra de que sea visualmente impactante, turbadora, que abrume a quién la observe.
- Categoría 1: Entienden la finalidad de la obra barroca, el propósito de emocionar, pero no saben a quién va dirigido, es decir, no reconocen que el centro de la misma es el espectador que la contempla.
- Categoría 2: Comprenden la idea de espectáculo y triunfo del arte barroco y además conciben que es el espectador el que se sitúa en el centro de la representación con el objetivo de provocarle una serie de sensaciones y emociones.



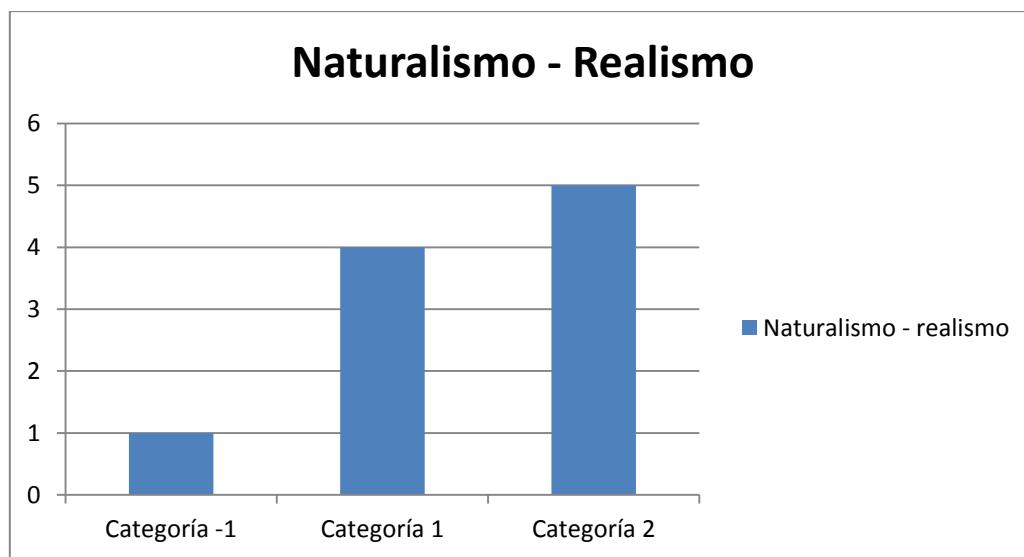
Observando los resultados, puedo afirmar que el grueso de la clase entendió rápidamente la dimensión 1 a través de la actividad que diseñé para ello. Considero que las preguntas planteadas no entrañaban ningún tipo de dificultad añadida, a excepción de la referencia al síndrome de Stendhal, el cual se utilizó como mecanismo de inducción para introducir la idea de esta primera dimensión, pero que obviamente no era la finalidad el conocimiento de este aspecto ni se utilizó con el propósito de

desconcertar al alumnado, sino todo lo contrario, más bien para facilitar la comprensión de esta primera dimensión.

La mayoría de respuestas siguen la pauta de la alumna C.N.H: - “*percepción emotiva, conmoción, sensación de que se va a mover... sí podría ser yo (el centro de la representación), para que se produzcan en mí esos sentimientos*”. Por tanto, mantengo a estos 8 alumnos en la categoría 2, en cambio dos alumnos los he mantenido en la categoría 1 debido a que entendieron el propósito de la obra pero no se reconocieron como objeto al que ésta iba dirigida, respondiendo: - “no” o simplemente no contestando nada. En cuanto a la categoría -1, no se encontraba en ésta ningún alumno.

Dimensión 2. ¿Son capaces de relacionar que el objetivo de conmocionar al espectador se consigue dotando a las obras de un mayor realismo y naturalismo, una mayor sensación y apariencia de realidad?

- Categoría -1: No entienden qué es el naturalismo ni el realismo, les suena pero no logran darle significado.
- Categoría 1: Confunde ambos términos, pensando que significan lo mismo, no obstante sí los reconoce como rasgos característicos propios del arte barroco.
- Categoría 2: Identifican ambos términos por separado, comprenden su significado, y relacionan el hecho de que esa característica propia del barroco, de imitar la realidad (con objeto de acercarse al espectador) es la que provoca en éste la sorpresa, la emoción.



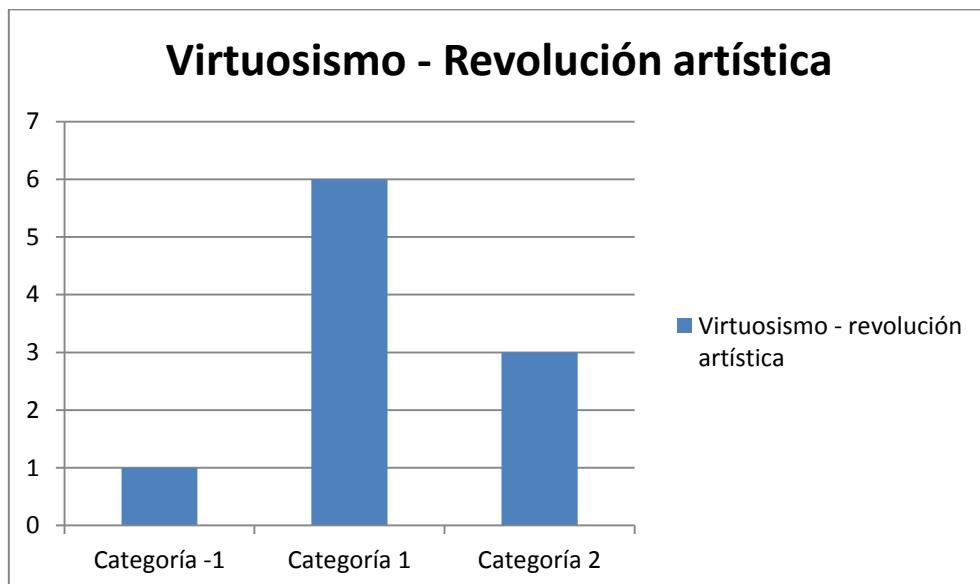
En cuanto a esta segunda dimensión, parece ser que los alumnos albergaban bastantes dudas. Debo mencionar que el análisis de resultados esta hecho en relación a las preguntas que ellos contestaron en las fichas, en base a lo que ellos conocían previamente, sin incluir todavía por tanto mi intervención posterior en el debate que abrimos.

Con respecto a la categoría -1 he incluido a una alumna porque solo respondió las tres primeras preguntas cuando la importancia del ejercicio radicaba en las últimas cuatro, donde podría verse si eran capaces por sí solos de descubrir esta segunda dimensión o al menos indagar en diferentes aspectos de su significado. Por lo que se refiere a la categoría 1, he situado en ella a cuatro alumnos. Estos identifican las obras como propias del periodo barroco y también los rasgos característicos del mismo, con respuestas como: - “*sí son barrocas... producen sentimientos y emociones, son obras cálidas... sí son realistas porque imitan la realidad, como la sangre en Cristo o la ropa en la virgen...*” o “*son barrocas... en el caso del Cristo tristeza por su muerte y en el de la virgen ternura, son cálidas... son realistas porque parecen seres reales... sí hay naturalidad, por la postura de los cuerpos...*” pero no logran relacionar que gracias a ese naturalismo y realismo se producen las emociones y los sentimientos de los que hablan.

Por lo que respecta a la categoría 2 he incluido en esta a la mitad de la clase. Considero que a estos cinco alumnos no les supuso mucho esfuerzo alcanzar a comprender esta segunda dimensión, como pude corroborarlo posteriormente en el debate abierto a toda la clase. La mayoría de ellos siguieron este modelo de respuesta: - “*el realismo hace a las obras más reales, más humanas... dan una sensación de cercanía a la gente que las ve, como el Cristo que parece que sea una persona de verdad, que sufre de verdad y eso emociona a los fieles cuando lo ven...*”, por lo que puedo afirmar que sí comprendieron esta dimensión, y que además ayudaron en el debate posterior a sus compañeros de clase (los que estaban en la categoría -1 y 1) a que la entendiesen también. Por último, cabría mencionar que el debate derivó en la diferenciación de estos rasgos característicos del arte barroco, naturalismo y realismo, y en la dificultad que entrañaba el poder atribuir a cada una de las obras una de estas cualidades específicas por encima de la otra.

Dimensión 3. ¿Conciben que los artistas, en busca de ese propósito de conmocionar al espectador, desarrollan y perfeccionan técnicas convirtiéndose en grandes virtuosos de la pintura, la escultura, la arquitectura, etc. provocando con ello una auténtica revolución artística?

- Categoría -1: No logran entender que significa virtuoso.
- Categoría 1: Comprenden el significado de virtuosismo, gran dominio de la técnica de un arte, pero no lo relacionan con el hecho de que éste tuviese algún tipo de influencia en la transición del arte renacentista al barroco.
- Categoría 2: Entiende el concepto como el perfeccionamiento de la técnica en cualquier arte y es capaz de establecer una relación con el cambio que supone esa depuración de la técnica por parte del artista en la historia del arte, ya que facilita una auténtica revolución en lo pictórico, arquitectónico y escultórico, en todas las artes en general.



Los resultados en cuanto al grado de entendimiento de esta tercera dimensión no fueron tan buenos como yo esperaba, quizás erré en el planteamiento de la actividad, no lo sé, pero lo cierto es que la mayoría se quedó a medias en la comprensión total de la idea que quería transmitirles y sobre la cual debían trabajar individualmente, por sí mismos. Analizando estos, nos encontramos con un alumno que no entendía el significado de virtuosismo (no considero que éste fuese un término difícil de comprender), o por lo

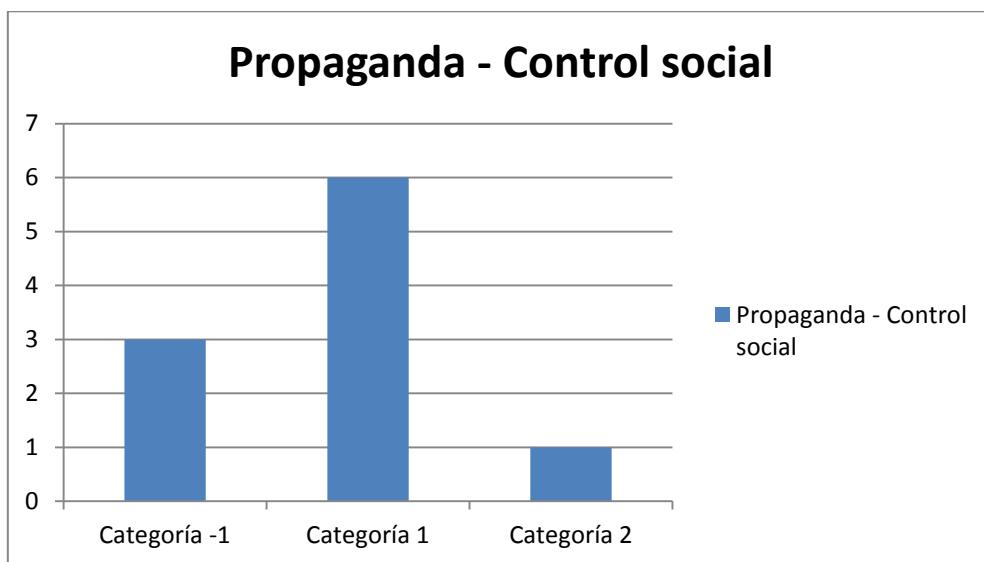
menos así lo demostró ya que el caso es que simplemente dejó en blanco la pregunta sobre este concepto cuando había respondido a las demás. Lo mantengo por tanto en la categoría -1.

En lo que atañe a la categoría 1, es aquí donde encontramos a la mayoría de la clase. Seis alumnos incluyeron en esta categoría, por afirmaciones como las que siguen a éstas líneas: - “*no, porque no hay diferencia con los artistas renacentistas*” o “*no, porque no hay cambio de temas en la pintura barroca, se siguen pintando las mismas cosas*”. Estos alumnos aprecian el perfeccionamiento de la técnica del artista (en este caso de Caravaggio), pero no creen que esta cualidad favorezca un cambio en la pintura, un avance en la misma, que junto a otros aspectos lleve hacia una revolución en las artes, en este caso en concreto en la pintura.

Con respecto a los alumnos que podemos considerar que comprendieron totalmente esta tercera dimensión hay que decir que fueron tan solo tres, y en consecuencia han sido incluidos en la categoría 2. Estos alumnos a través de sus afirmaciones conciben la idea de “revolución artística” que supone el barroco, favorecida por la elaboración, el desarrollo y la implementación de nuevas técnicas que surgen en diversos ámbitos, arquitectura, pintura, escultura, pero también música o literatura y que se desarrollan y perfeccionan durante este periodo. Los artistas, virtuosos, son los que la posibilitan. Para ilustrar este análisis, presento a modo de ejemplo algunas de las afirmaciones, todas en respuesta a la pregunta 5 que les fue planteada: ¿podemos considerar a este autor (Caravaggio) como el verdadero artífice de una revolución pictórica, la barroca? ¿Por qué?: -“*sí, porque rompe un poco con la línea establecida, al ser un arte más realista y sobrio, dotado de muchísimo más dramatismo, además que sus obras influenciarán mucho a los autores posteriores*”, 1-“*sí, porque el arte barroco pretendía transmitir un fuerte valor religioso y espiritual, acercando a la gente de a pie y no solo a los más altos cargos. Él empezó a representar figuras consideradas vulgares de la sociedad como personajes relacionados con el catolicismo, un contraste que no gustó pero que representaba esa misma idea*” 1- “*sí, porque es virtuoso en el tenebrismo, y esto supone una revolución en la pintura porque cautiva y nos mete de lleno en la escena*”.

Dimensión 4. ¿Entienden que esta nueva idea de espectáculo, de arte, será utilizado como un procedimiento para adoctrinar, instruir y finalmente controlar a la sociedad por parte del poder?

- Categoría -1: No entiende que el arte barroco tenga una finalidad más allá de conmocionar al espectador, no concibe que la obra barroca tenga un objetivo determinado, un mensaje previamente definido.
- Categoría 1: Comprende la idea de propaganda, en la que el arte barroco es utilizado como publicidad, como un mecanismo de legitimación por parte del poder, pero no identifica el fin último que persigue ese poder.
- Categoría 2: Entienden que el arte barroco, concebido como un imponente espectáculo visual, se ponga al servicio del poder y de las ideas que este pretenda imponer (ya que es quién lo costea) y al mismo tiempo, son capaces de comprender la finalidad última de este poder, eclesiástico y civil (la Iglesia Católica y las monarquías absolutas), que no se cuestione su legitimidad por parte de la sociedad, para que así esta siga permaneciendo bajo su yugo.



Entiendo que esta dimensión pueda resultar bastante compleja, por ello ocupa desde el principio la más alta posición en el rango de dimensiones que se establecieron para trabajar el concepto “barroco”. Previamente al análisis de los resultados, me gustaría puntualizar cómo se llevó a cabo la evaluación de esta dimensión. Por un lado, y fundamentalmente, a través de la actividad que diseñé específicamente para trabajar esta dimensión, y por otro, por medio de una pregunta en el examen escrito que realizamos

al final de la unidad didáctica. He aquí donde encontramos el dilema, ya que de lo se habló en el debate en clase y las afirmaciones hechas, salvo alguna excepción, no se plasmaron posteriormente en el examen, por lo que no pude considerar que ciertos alumnos habían logrado finalmente comprender esta cuarta dimensión.

Por lo que se refiere a la categoría -1, aquí encontramos tres alumnos que no alcanzan a entender que el arte barroco tenga una finalidad más allá de la de conmocionar al espectador, o por lo menos así lo manifestaron en el examen. Ante la pregunta ¿cuál es la verdadera finalidad del arte barroco?, sus respuestas fueron las siguientes, M.A.M: - “*Impresionar, cautivar, comprometer al espectador...*”, S.M.B.): - “*es representar la realidad de forma que exalten los sentimientos para emocionar al espectador, representándose la obra como una escena teatral*”, I.L.V.): - “*Su finalidad es impresionar o provocar admiración*”. En este caso, ni tan siquiera llegan a la conclusión de que fue utilizado como un método para publicitarse frente a otras religiones o poderes que emergen durante este periodo, podríamos decir que se quedaron estancados en la primera dimensión, en la concerniente al impacto visual.

La mayoría de la clase (los restantes 7 alumnos) sí logré que pasaran a la siguiente categoría, la categoría 1, aunque ya no fueron más allá a excepción de una. En síntesis, la mayoría de afirmaciones sostienen lo siguiente: - “*se pone en duda el Catolicismo en el siglo XVI, por esto la Iglesia contraataca a través del barroco durante la Contrarreforma, como medio de publicidad...*”. Por una parte, estos alumnos logran comprender la función publicitaria que tiene el arte barroco, siendo utilizado como propaganda por el poder y no sólo por el eclesiástico, pero por otra no vislumbran qué objetivo tiene ese poder, qué persiguen los papas o reyes que financian a estos artistas barrocos.

Después de lo anterior expuesto, resultaría oportuno destacar que tan solo una alumna logró comprender la dimensión 4 por completo. Tanto en las anotaciones que realicé sobre sus declaraciones en el debate de la actividad 4 como en la corrección posterior de la pregunta de examen pude comprobar que ésta alumna había alcanzado la dimensión 4 plenamente. Respecto a la función del arte barroco como un mecanismo publicitario de la Iglesia Católica y la necesidad que tuvo ésta de emprender semejante empresa, M.S.L. aseveró de forma oral: - “*sí porque la gente sino se haría de otras religiones, se le escaparían los adeptos*”, tendríamos que hacer hincapié en esta última frase, “se le

escaparían los adeptos”, la cual nos viene a decir que perdería su influencia sobre la sociedad, su poder sobre la gente, el control, pero donde ratifica y demuestra que comprendió totalmente esta dimensión es en la respuesta del examen, allí ante la pregunta ¿cuál es la verdadera finalidad del arte barroco?, a diferencia de sus compañeros, afirmó: - *“Debido a la gran cantidad de gente que no sabía leer ni escribir en los siglos XVII y XVIII, y debido a la aparición del Protestantismo se crea este arte que elimina el simbolismo y la iconoclastia y agita a los espectadores con grandeza y crudeza. Todo esto para conseguir aumentar el número de feligreses y no perder a los que ya eran creyentes”*.

A tenor de los resultados expuestos, se observa claramente que estos no han sido los esperados, ya que gran parte de la clase no ha conseguido llegar a entender esta cuarta dimensión del concepto en cuestión, fundamental por otra parte para comprenderlo en plenitud. Hecha la observación anterior pasaremos ahora a realizar una valoración de los mismos en el siguiente apartado, en el de las conclusiones de la investigación.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar me gustaría destacar por mí parte la dificultad que ha supuesto el realizar este proyecto de innovación, principalmente por dos motivos. Por un lado debido a que yo como alumno universitario no había realizado hasta la fecha una actividad de estas características, una experiencia en la que debíamos poner en práctica las enseñanzas impartidas en el máster a través de una serie de pautas, trabajando por conceptos, no obstante como digo en mi caso en particular considero que enfrentarse a ellas no ha sido tarea fácil. Por otro lado está la baja asistencia a clase del alumnado, consecuencia de que el curso en el que realicé el proyecto de innovación fuese un segundo de Bachillerato Nocturno (ya que por motivos laborales no pude asistir al diurno) y lo que esto conlleva, con la mayoría de alumnos con otras obligaciones, que asisten poco a clase o solo se presentan al examen. Como se ha citado en apartados anteriores de 28 alumnos matriculados asistían regularmente a clase entre 10 y 15, de modo que finalmente tuve que decidirme y basar los resultados del análisis en aquellos que asistieron a las dos sesiones planificadas para la experiencia y que produjeron los 3 documentos que se requerían así como la pregunta del examen al que esta vez sí ya aumentó el número de alumnos presentes.

Con respecto a las dos sesiones en las que se llevó a cabo este proyecto, me permitieron comprobar la evolución de los alumnos en la asimilación de nuevos conceptos, así como también sirvieron para constatar si venían con una buena base del año anterior, primero de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. El método que utilicé para que descubriesen el concepto “barroco” por sí mismos, como ha sido detallado en el apartado de metodologías, es el método de investigación conocido como “Learning Cycle” (ciclo de aprendizaje). Comentando cuestiones acerca de este método con los compañeros profesores del Centro me sorprendió que ninguno hubiese oído hablar de él, al igual que de la técnica del “one minute paper”, aunque sí reconoció alguno de ellos que solía hacer una evaluación inicial al principio del curso, siendo esto corroborado posteriormente por varios alumnos.

De las anteriores consideraciones se deduce que a través del diseño de este proyecto de innovación hemos podido estudiar la situación real en un centro educativo, ya que los estudios que han sido elaborados con anterioridad quedarían bastante desfasados en la época actual, ya que olvidan aspectos tan importantes como la renovación de métodos

de trabajo así como de recopilación de datos que se obtienen de los estudiantes. Esto ha sido comprobado por nosotros mismos durante la experiencia de este Practicum II y III, en el que observamos como muchos alumnos llegan de otros años con concepciones o ideas de conceptos la mayoría de veces equivocadas y que a pesar de conocerse esta situación estas no son modificadas por los profesores por lo tanto le estamos haciendo un flaco favor a esos alumnos y por extensión a la educación. El objetivo de esta investigación-experiencia es abrir el camino para poder enmendar esta situación, y para ello como hemos dicho se ha seguido el método del “Learning Cycle”. Por lo que en base a la teoría que plantea Kolb y ese ciclo de aprendizaje, la primera actividad que planteé correspondería al primer nivel, el de las experiencias concretas en la que los alumnos se encuentran con una nueva experiencia para iniciar un nuevo proceso de aprendizaje, esta actividad por tanto debía servirles como base para el proceso y por medio de la misma yo lo que intenté fue engancharles a este nuevo proceso, a esta nueva experiencia educativa. Traté de despertar su interés, algo que creo que conseguí a través de la referencia al síndrome de Stendhal, y que a tenor de los resultados del análisis de esta primera dimensión, los cuales fueron bastante buenos, se puede afirmar que la actividad cumplió con su cometido.

En cuanto a la segunda actividad no puedo afirmar lo mismo. Es el análisis de los resultados el que confirma esta hipótesis, que podría deberse quizás a un mal planteamiento de la actividad por mi parte o a otras razones, creyendo que más que a una mala selección de imágenes, de obras de arte en este caso, sería por la formulación de las preguntas, que no fueron del todo acertadas. Lo mismo sucede con la tercera actividad.

La actividad 3 acaso fue la más extensa de todas, ya que finalmente ocupó más de media sesión y quitó tiempo a la cuarta actividad siendo esta última más importante para la comprensión total del concepto “barroco”. Reconozco que no medí bien los tiempos, pero lo cierto es que no consideraba que esta actividad correspondiente a la dimensión tres entrañase algún tipo de dificultad que fuese insalvable por parte del alumno. En cualquier caso, es evidente que esta actividad no reportó los resultados esperados, los alumnos se centraron en aspectos superficiales tales como el dolor y la crueldad de las imágenes en vez de en el fondo de la cuestión que perseguía esta actividad, que era la idea de conjunto, en la que el desarrollo y depuración de la técnica en este artista (virtuosismo) favoreció una verdadera revolución en la pintura a finales

del siglo XVI e inicios del XVII. Una vez comprendido el concepto de virtuosismo, no sin dificultad y sobre todo gracias al debate que se abrió posteriormente, no se llegó a alcanzar por parte de la mayoría la idea de revolución artística, por lo que ni tan siquiera me planteé que entendieran la correlación con la idea de movimiento pendular en la historia del arte, la ruptura (revolución) que supuso la pintura de Caravaggio frente al clasicismo de las obras renacentistas, y la posterior vuelta a ese ideal clásico con la llegada del neoclasicismo. Supongo que utilicé demasiadas imágenes y tal vez con una obra de cada periodo hubiese sido suficiente y la comprensión de la dimensión más asequible. Esta actividad junto a la actividad 2 corresponderían a la segunda etapa o nivel que establece Kolb en su ciclo de aprendizaje, la cual denomina observación reflexiva, en la que el estudiante reflexiona sobre la experiencia vivida y comienza a construir una teoría general de lo que puede significar el concepto, pero sin llegar a comprenderlo totalmente.

Por lo que se refiere a la cuarta actividad, ahora sé con certeza que no la realizaría del mismo modo. Decidí proyectar tres recortes de video, sobre los cuales se abrió un debate posterior guiado por el profesor, para clausurar la sesión y la comprensión total del concepto. Según se ha visto esta cuarta dimensión era la más compleja de todas, y por ello empecé por proyectar un fragmento de la película *Lutero* (2003) para contextualizar. Considero que el alumnado respondió positivamente ante este debate, el problema lo hayamos en la segunda proyección, en el fragmento de la película *Roma* (1972) de Fellini. Tras haber realizado la actividad comprendo que la selección de esta escena no fue acertada, yo traté de establecer una relación entre la idea del arte utilizado por la Iglesia como propaganda durante la Contrarreforma y la poderosa imagen final que aparece en esta parte del film de Fellini, en la que una especie de sacerdote, obispo o papa deslumbra a todos los allí presentes a través de una imponente escenificación, mostrando asombro y posterior obediencia ante esta aparición por parte de quienes lo contemplan. Nada tiene que ver el mensaje de la película de Fellini, que en realidad este cineasta neorrealista lo que hace en ella es una crítica a la Iglesia mediante la sátira con el desfile, con mi intención que era usar esta potente imagen para que los alumnos comprendiesen mejor la dimensión 4, tan solo eso. Creo que fue un error por mi parte, porque algunos alumnos no entendieron bien lo que yo trataba de mostrarles con este fragmento de vídeo.

En cuanto a la escena del film “*Maria Antonieta*” (2006), creo que sí fue acertado y que se comprendió mejor que la escena de Fellini, ya que además era necesario relacionar el concepto no sólo con el poder en el ámbito eclesiástico sino también con el civil, puesto que una de las sesiones posteriores estaría dedicada a la arquitectura barroca francesa y más concretamente al palacio de Versalles. Traté de utilizar este recorte de vídeo para contextualizar la época en la que se desarrolla el concepto que nos atañe. Faltó tiempo en esta ocasión para debatir, no obstante la impresión que me llevé a través de las notas de observación era de comprensión del concepto, al menos de la segunda categoría que era la de propaganda, pero en la pregunta de examen no me demostraron a excepción de un alumna que habían entendido esta dimensión que así parecía en el debate que hicimos previamente.

En último lugar, me gustaría hacer una síntesis de los resultados y una valoración de lo que ha supuesto esta experiencia para mí como posible futuro docente. En vista de los resultados podemos considerar que tal vez la planificación de las actividades no ha sido lo más precisa posible, no obstante nos encontrábamos ante infinidad de opciones y debíamos escoger tan solo una, así que siempre aparecieron dudas por cual decantarse, pero había que hacerlo (como ejemplo en la primera actividad me había planteado la opción de llevar a los alumnos a la Santa Capilla del Pilar por su relativa cercanía al Centro, y allí trabajar la dimensión 1 de impacto visual y emocional, pero finalmente la descarté y esta actividad se realizó en otra sesión que estaba dedicada a la arquitectura barroca española, concretamente a la obra del arquitecto Ventura Rodríguez). Como vemos, la dificultad fue tanto para seleccionar las actividades que había diseñado previamente como para establecer las propias dimensiones, una tarea ardua a pesar de contar con las orientaciones e indicaciones vistas anteriormente en clase. Por consiguiente, puedo decir que esta experiencia ha sido gratificante ya que como docente en prácticas me ha permitido comprobar lo necesaria que resulta la participación de los alumnos y su opinión a la hora de diseñar actividades para su posterior implementación en clase, además de la necesidad de trabajar por conceptos, y a la vez darme cuenta si de verdad soy capaz de ello y consigo obtener de los alumnos unos resultados aceptables, que en esta ocasión se puede afirmar que así fue, ya que si bien la mayoría no alcanzó la comprensión total del concepto sí que llegó hasta la segunda categoría de la dimensión 4, considerando por tanto que reflexionaron lo suficiente sobre el concepto planteado y cambiaron la visión que tenían respecto a este previamente.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. A. y Adams, M. (1992), «Acknowledging the learning styles of diverse student populations: Implications for instructional design. New directions for teaching and learning», nº 49, verano de 1992, págs. 19-33.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 62-63, pp. 153-157.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. In L.F. Rodríguez y N. García (eds.) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104), Cuauhtémoc, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Elliot, J. (2011). The educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), pp. 1-3.
- Kolb. D. A. and Fry, R. (1975) "Toward an applied theory of experiential learning" in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Kolb, D. A. (1981) 'Learning styles and disciplinary differences'. in A. W. Chickering (ed.) The Modern American College, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pozo, J.L. (1999). Más allá del cambio conceptual: el Aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), pp. 513-520.
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. Revista de psicología, 13, pp. 71-78.
- Wolfflin, H. (1915, revisado en 1933). *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe* Tr.: *Conceptos fundamentales para la historia del arte*, Espasa-Calpe, 2007.

8. ANEXOS

Actividad 1



“... está representada en el éxtasis del amor divino; es la expresión más viva y la más natural. Un ángel con una flecha en la mano parece descubrirle el pecho para clavársela en el corazón. La mira con un gesto tranquilo y sonriendo. ¡Qué divino arte, qué voluptuosidad! Nuestro buen fraile, creyendo que no lo entendíamos, nos explicaba este grupo: *"E un gran peccato* -acabó por decir- *que estas estatuas puedan sugerir fácilmente la idea de un amor profano"*

Stendhal, *Paseos por Roma*, 1829

Preguntas:

- ¿Sabéis quién fue Stendhal? ¿A qué ha dado origen?
- ¿Qué se entiende por síndrome de Stendhal? ¿Qué relación tiene con el arte?
- ¿Creéis que puede existir? ¿Os podría afectar a alguno de vosotros?
- ¿Quizás al contemplar esta obra? ¿Qué produce al mirarla?
- ¿Cuál crees que es el centro de la representación? ¿Podrías ser tú? ¿Por qué?

Actividad 2



Preguntas:

- ¿Qué ves en estas imágenes?
- ¿Dirías que son barrocas? ¿Por qué?
- ¿Qué estado de ánimo producen estas obras?
- ¿Cómo sientes las obras, frías, cálidas?
- ¿Cuáles son los detalles que te parece que son más importantes?
- ¿Dirías que son obras realistas? ¿Por qué? ¿Qué supone que sean obras realistas?
- ¿Hay naturalidad en estas obras? ¿Dónde se aprecia?
 - ¿Puedes diferenciar realismo de naturalismo?
- ¿Podrías decir cuál de estas obras es más realista y cual más natural?



Actividad 3: Caravaggio frente al Renacimiento

DECAPITACIÓN DE SAN JUAN BAUTISTA

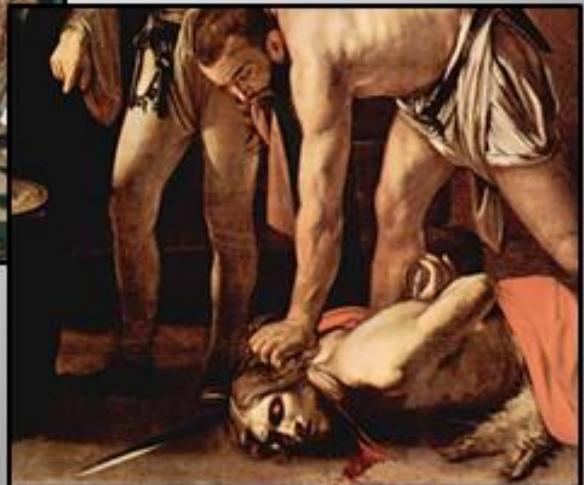


Caravaggio (1608)

Pedro Berruguete (1483-1485)



Berruguete



Caravaggio

JUDITH DECAPITANDO A HOLOFERNES



Sandro Botticelli (1470)



Caravaggio (1599)



Botticelli



Caravaggio

LA CENA DE EMAÚS



Paolo Veronese (1560)



Caravaggio (1601)



Veronés



Caravaggio

MARÍA MAGDALENA



Bernardino Luini (1525)



Caravaggio (1606)



Luini



Caravaggio

Preguntas:

- ¿Qué te sugieren estas imágenes? ¿Son distintas?
- Si representan los mismos temas, ¿por qué son tan distintas?
- ¿Dirías que hay acción en alguna de estas obras? ¿En cuáles? ¿Por qué crees que es así?
- ¿Eres capaz de definir los rasgos de la pintura de Caravaggio, y por extensión, del barroco?
- ¿Sabes que significa virtuosismo? ¿Crees que Caravaggio fue un virtuoso de la pintura?
- ¿Podemos considerar a este autor como el verdadero artífice de una revolución pictórica, la barroca? ¿Por qué?

Actividad 4



Vídeo: encontrado en: https://www.youtube.com/watch?v=2_5n78JpxO8



Vídeo: encontrado en: <https://www.youtube.com/watch?v=NjAaZWysZWy>



Vídeo: encontrado en: <https://www.youtube.com/watch?v=HnFQXiuRfwc>