



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

“A hombros de gigantes”:

unidad didáctica sobre la Edad Media para
Historia del Arte de 2º de Bachillerato

Trabajo fin de estudio presentado por:	Begoña Torre Miguel
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Geografía e Historia
Director/a:	Sonia M ^a Izquierdo Gutiérrez
Fecha:	11/01/2023

Resumen

La Edad Media ha sido tradicionalmente percibida de manera negativa en tanto se la relaciona con aspectos que van desde la peste negra y la Inquisición, al sometimiento de los campesinos al señor feudal y la falta de libertades. Sin ser ninguno de los tres ejemplos mencionados falsos, esta visión oscura ha condicionado y ocultado otros aspectos como el surgimiento de las ciudades y las primeras universidades o la admiración y preservación de la Antigüedad a través de la intensa actividad en los *scriptoria*. En el contexto académico, esta situación, lejos de subsanarse, se ha perpetuado debido a diversos aspectos: un enfoque tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dificultades del alumnado para comprender conceptos históricos y para asimilar la complejidad del vocabulario artístico y la poca atención prestada por parte de los docentes a las ideas preconcebidas y estereotipos sobre el periodo medieval.

Palabras clave: Edad Media, Aprendizaje Basado en Proyectos, arte medieval.

Abstract

The Middle Ages have traditionally been perceived in a negative way as it is related to aspects ranging from the Black Death and the Inquisition, to the submission of peasants to the feudal lord and the lack of freedoms. Without being any of the three examples mentioned false, this obscure vision has conditioned and hidden other aspects such as the emergence of cities and the first universities or the admiration and preservation of Antiquity through the intense activity in the *scriptoria*. In the academic context, this situation, far from being remedied, has been perpetuated due to various aspects: a traditional approach to the teaching-learning process, the difficulties of the students to understand historical concepts and to assimilate the complexity of the artistic vocabulary and the little attention given by teachers to preconceived ideas and stereotypes about the medieval period.

Keywords: Medieval Ages, Project-Based Learning, medieval art.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1 Justificación.....	10
1.2 Planteamiento del problema	12
1.3 Objetivos	14
2. Marco teórico.....	16
2.1 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	16
2.1.1 El ABP como recurso didáctico en el aula de Ciencias Sociales	20
2.1.2 La enseñanza de la Historia del Arte: cómo es y qué experiencias ABP muestran cómo podría llegar a ser.....	26
2.1 La Edad Media en el aula de secundaria: proceso de enseñanza-aprendizaje e ideas previas del alumnado.....	31
3. Propuesta de intervención	34
3.1 Presentación de la propuesta	34
3.2 Contextualización de la propuesta	34
3.3 Intervención en el aula	36
3.3.1 Objetivos	36
3.3.2 Competencias.....	37
3.3.3 Contenidos	39
3.3.4 Metodología	40
3.3.5 Cronograma y secuenciación de actividades	42
3.3.6 Recursos	56
3.3.7 Evaluación	56

3.4 Evaluación de la propuesta	58
4. Conclusiones.....	59
5. Limitaciones y prospectiva	61
Anexo I: actividad 1, sesión 1.	63
Anexo II: modelo de ficha actividad 2 sesión 2	64
Anexo III: Escala genérica de valoración para comentarios y actividades de Historia del Arte	65
Anexo IV: mapamundis actividad 1 sesión 5 y ficha actividad 2 sesión 5	66
Anexo V: actividad 1 sesión 6	70
Anexo VI: Rúbrica de evaluación para exposiciones orales	71
Anexo VII: Rúbrica Visual Thinking	72
Referencias bibliográficas.....	73
Referencias de carácter normativo	79

Índice de figuras

Figura 1. Dificultades del alumnado a la hora de abordar análisis artísticos.....	13
Figura 2. Cono de la experiencia de Edgar Dale.	20
Figura 3. Ideas previas sobre la Edad Media por cursos.	32
Figura 4. Resultados globales por etapas de los comentarios de imágenes.....	33
Figura 5. Etapas del ABP	41
Figura 6. Calendario escolar del presente curso 22-23 en Asturias	43
Figura 7. Padlet con la lluvia de ideas.....	63
Figura 8: Mapamundi del Beato de Burgo de Osma.	66
Figura 9: Mapamundi del Beato de Valcavado.....	66
Figura 10. Mapamundi del Beato de Saint-Severn.....	67

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias entre la enseñanza directa y los métodos activos.....	19.
Tabla 2. Preguntas y temas significativos en historia.....	22.
Tabla 3. Capacidades que debe alcanzar el alumnado de Historia del Arte de 2º de Bachillerato.	27.
Tabla 4. Bloques de contenido de Historia del Arte de 2º Bachillerato.....	39.
Tabla 5. Desglose de contenidos del Bloque 2 según el decreto 42/2015.....	39.
Tabla 6. Sesión 1.....	44.
Tabla 7. Sesión 2.....	45.
Tabla 8. Sesión 3 y 4.....	46.
Tabla 9. Sesión 5, 6, 7 y 8.....	48.
Tabla 10. Sesiones 9,10,11 y 12.....	50.
Tabla 11. Sesión 13.....	53.
Tabla 12. Sesión 14.....	54.
Tabla 13. Sesión 15.....	55.
Tabla 14. Análisis DAFO.....	58.
Tabla 15. Escala genérica de valoración para comentarios artísticos.....	65
Tabla 16. Rúbrica de evaluación para una exposición oral (ABP).....	71
Tabla 17. Rúbrica para Visual Thinking.....	72

1. INTRODUCCIÓN

Difícilmente la pasión por la filosofía o por la poesía, por la historia del arte o por la música, podrá brotar de la lectura de materiales didácticos que, siendo en principio simples apoyos, acaban por sustituir definitivamente a las obras de las que hablan: los textos, en definitiva, se convierten en pre-textos.
(N. Ordine, 2013, 97-98).

Más allá de los motivos técnicos y empresariales por los que Google ha triunfado y sigue triunfando como buscador (Rubal, 2018), existe uno que probablemente no ha pasado desapercibido a ningún usuario medio: su sencillez. Esta característica no solo resulta aplicable a su estética, sino también a su facilidad de uso. Así, se trata de una herramienta tan intuitiva que no deja dudas acerca de dónde está la barra de búsqueda para introducir las palabras deseadas, ni cuál es el botón en el que después se debe hacer *click* para que comience el rastreo.

Esta misma sencillez en la composición de su página ha sido replicada por Google en uno de sus motores de búsqueda especializados que, a día de hoy, resulta imprescindible para cualquier investigador: Google Académico. Sin embargo, la ventana principal de esta herramienta incluye una frase de cuatro palabras en verde situadas en la parte inferior, bajo la barra de búsqueda, que han constituido, en cierto modo, la semilla de este trabajo: “A hombros de gigantes”. ¿Por qué Google ha colocado esa frase ahí? ¿La conocen los usuarios o simplemente pasa desapercibida? ¿A quién pertenecen estas palabras?

Puede resultar sorprendente, en una sociedad como la actual, que el origen de estas palabras no se encuentre ni en la Antigüedad ni en el Renacimiento, sino en un personaje histórico de la Plena Edad Media. Juan de Salisbury (†1180), obispo de Chartres, que fue una de las principales escuelas catedralicias del siglo XII, consideraba el conocimiento de la filosofía y de la literatura de la Antigüedad como algo fundamental. Por ello, en una de sus grandes obras, el *Metalogicon*, plasmó unas palabras que él mismo atribuyó a Bernardo de Chartres y que siguen constituyendo, hoy en día y gracias a Google, su frase más conocida:

“Dicebat Bernardus Carnotensis, nos ess quasi nanos, gigantum humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subuehimur et extollimur magnitudine gigantea (...)” (Beys, 1610, p.148).

Lo que nos dice Juan de Salisbury, en una traducción un tanto libre es que, “como ya decía Bernardo de Chartres, somos enanos a hombros de gigantes, por lo que podemos ver aún más lejos; pero no gracias a nuestra vista, sino gracias a su altura que nos permite ver aún por encima de lo que vieron ellos”. Así pues, en el siglo XII, los eruditos medievales, que en ninguna de sus posibles predicciones sobre el futuro habrían creído que terminarían perteneciendo a una Edad Media relacionada con la más absoluta oscuridad, se veían a sí mismos como grandes hombres que gracias a la literatura y el arte de la Antigüedad (el gigante que los aípa), serían capaces de llegar al conocimiento y a Dios. ¿Conocen o ignoran los estudiantes de bachillerato esta realidad histórica? Sin otra motivación que aportar un granito de arena más, que ayude a los estudiantes a ser los enanos a hombros de gigantes del presente, hemos propuesto este trabajo.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Desde que los grandes humanistas del Renacimiento tomaron conciencia de sí mismos y comenzaron a reflexionar sobre la Antigüedad, la distancia entre su presente y aquella se hizo evidente a sus ojos. En palabras de Panofsky (2014), en el Renacimiento, “apareció el pasado clásico como totalidad desligada del presente” (p. 119). Esta visión, por parte de los humanistas, de la Antigüedad como modelo ideal y lejano, fue precisamente la que propició la aparición de diferentes denominaciones para aquella larga y oscura época intermedia que se interponía en su camino, y a la que Petrarca llamó en el siglo XIV “medium tempus” y G. A. dei Busi en el siglo XV “media tempestas” (Baura, 2013, p.39).

Así, esta concepción de la Edad Media fue la que, aunque no sin variaciones y connotaciones, se mantuvo a lo largo de todas las épocas, siendo determinante la publicación de la “Historia del arte de la Antigüedad” de Winckelmann, cuyo planteamiento orgánico del arte no hizo sino perpetuar la visión de un camino, que partiendo de la más absoluta perfección (el arte antiguo) se dirigía, al igual que nosotros, hacia la decadencia y la muerte. En definitiva, podría decirse que, desde el Renacimiento, la idealización de la Antigüedad y el culto a la continuidad como elemento que nos permite saber a quién y a qué debemos lo que somos (Nora, 1997, p.34-35), poco o nada han cambiado.

Así pues, este deseo de conocer nuestro pasado para saber quiénes somos es lo que ha hecho de la historia una herramienta imprescindible, aunque no siempre bien usada. En este sentido, Prats y Santacana (2011a) distinguen cinco funciones sociales de la historia: la patriótica, la propagandística, la afirmación de una superioridad cultural, para el ocio cultural y para la creación de conocimiento científico (p.15). Por ejemplo, a partir de mediados del siglo XIX empezó a forjarse una “hermosa Edad Media”, sobre todo de la mano de Michelet, vinculada a la exaltación nacional (Bourdé y Martin, 2004, p.111-112) que nos permite situar la historiografía de este periodo en las dos primeras funciones destacadas anteriormente: patriótica y propagandística. Sin embargo, el triunfo de la Historia como ciencia y la constatación de su importancia como materia educativa han permitido probar “los grandes beneficios que comporta su adecuada enseñanza y las transformaciones que experimentan los que la aprenden”, y entre sus principales objetivos se encuentra la mejor comprensión del presente (Prats y Santacana, 2011a, p.21). Para que este fin de la enseñanza de la Historia sea posible, consideramos que el conocimiento y adecuada valoración del periodo medieval y de sus manifestaciones artísticas, resulta imprescindible.

Con este objetivo, y dada la importancia de las metodologías activas a la hora de conseguir un aprendizaje significativo, hemos considerado el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como un método adecuado para la propuesta de unidad didáctica planteada en este trabajo. Teniendo en cuenta que el ABP no sólo requiere capacidades intelectuales de orden superior, sino que para su desarrollo la investigación es una herramienta indispensable (Araguz, 2015), hemos estimado que 2º de Bachillerato es un curso más que conveniente para implementarlo.

Además, según el decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula el currículo de bachillerato en Asturias, se señala cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje en historia del arte debe de adoptar una “visión integradora del hecho artístico”, es decir, el alumnado debe de ser capaz de insertar espacial y temporalmente las manifestaciones artísticas y adquirir un “conocimiento crítico y complejo del contexto político, económico, social y cultural en el que se insertan”. Por otro lado, y aunque este trabajo se asienta en la L.O.M.C.E. y en el citado decreto autonómico, tal y como corresponde a los cursos pares en el año académico 2022-2023, Asturias ya dispone de los decretos correspondientes al marco legislativo actual (L.O.M.L.O.E.), normativa a la que conviene aproximarse, aunque sea someramente, por ser

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

el marco normativo vigente con el que habremos de manejarnos como futuros docentes. Así, el decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se establece el currículo de bachillerato en Asturias, incide en la educación competencial, que en este marco normativo se ha extendido también al bachiller, pero también en la siguiente idea: “las creaciones artísticas son reflejo de la persona que las crea, pero también de la sociedad en la que se generan, por eso es necesario analizar los condicionantes históricos y sociales que rodean a dicha manifestación artística”. Así, queda patente la misma “visión integradora del hecho artístico” de la que hablaba ya el decreto 42/2015, y que nos indica de manera clara que la historia del arte no es solo un conjunto manifestaciones artísticas; no puede olvidarse, en este sentido, que en el periodo medieval la religión fue el eje central de un contexto en el que convivieron los dos grandes poderes de la “sociedad bicéfala”: los reyes y los papas (Le Goff, 1999).

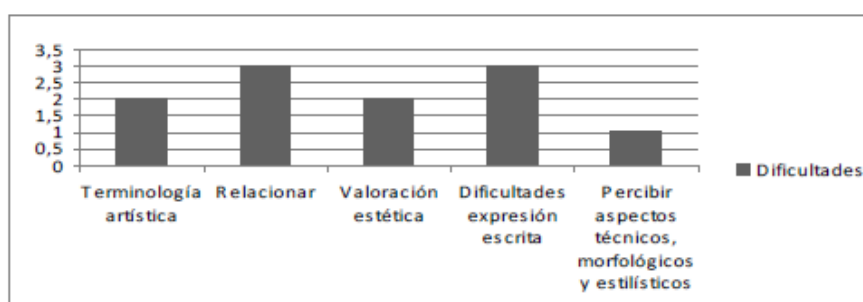
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En primer lugar, y avanzando de lo más general a lo más concreto, debemos tener en cuenta que uno de los grandes obstáculos en la enseñanza de la historia son las dificultades de los adolescentes para comprender los modelos y abstracciones propios de la ciencia histórica debido al alto nivel de pensamiento formal que requieren, imposibilitando la comprensión de muchos conceptos y, sobre todo, del tiempo histórico (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). Por ello, como docentes “solo nos podemos aproximar a la abstracción a partir de lo concreto y en pasos lentos y pensados” (Prats y Santacana, 2020, p.19). A estas limitaciones debe sumarse el enfoque tradicional que por parte de los docentes ha caracterizado la enseñanza de la historia, más preocupada por la transmisión y memorización de conocimientos que por la calidad de estos (Escribano, 2019).

En el caso de la historia del arte, una nueva limitación amenaza las posibilidades de que los alumnos puedan alcanzar un aprendizaje profundo de la materia: aunque forma parte del currículo dentro de la asignatura de Geografía e Historia a lo largo de la Educación Secundaria, su impartición se limita a “breves pinceladas en los libros de texto, donde las obras de arte ilustran los textos, pero sin describirlas, sin explicarlas y mucho menos sin interpretarlas” (Ávila, 2001, p. 69). De este modo, esta asignatura no se imparte independiente y realmente hasta el 2º curso de bachillerato, formando parte de las

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato asignaturas “troncales de opción” (Decreto 42/2015)¹. Por este motivo, el alumnado se encuentra por primera vez en este último curso con la disciplina específica y, en consecuencia, con la metodología y el vocabulario propios de la historia del arte (figura 1). En este sentido, el currículo señala como imprescindible el conocimiento y manejo de ese vocabulario específico, lo que obliga al docente, de alguna manera, a enseñar una historia del arte demasiado centrada en un enfoque formalista. En este aspecto la Edad Media y sus manifestaciones artísticas se ven, a nuestro juicio, particularmente perjudicadas, pues el medievo es un periodo muy largo y complejo en el que se desarrollan distintos estilos que, en todos los casos, resultan indisolubles del pensamiento filosófico-religioso. Esto demuestra cómo la enseñanza de la historia del arte implica necesariamente interdisciplinariedad (Trepát 2001).

Figura 1. Dificultades del alumnado a la hora de abordar análisis artísticos.



Fuente: Guillén (2010, p. 5, gráfico 3)

Finalmente, hay que tener en cuenta que los niños no llegan a la escuela o al instituto como “pizarras en blanco”, sino que traen consigo una serie de ideas previas construidas a partir de su propia experiencia (Levstik y Barton, 2001). Esto es sin duda un aspecto positivo, al menos siempre que los docentes presten atención y traten de activar todos estos aprendizajes previos para construir sobre ellos los nuevos. Sin embargo, la enseñanza tradicional de la historia y de la historia del arte no ha recurrido a las metodologías activas, que son las que de manera más efectiva permiten un aprendizaje significativo. En este sentido, en el caso de la Edad Media, la fuerte influencia ejercida por ideas preconcebidas relacionadas

¹ El nuevo marco normativo las denomina “materias específicas de modalidad” (Real Decreto 243/2022).

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato con fantasías sobre este periodo, tomadas sobre todo del cine y de los videojuegos (García Pujades, 2013), terminan determinando por completo la visión del periodo, por no complementarse estas ideas previas con una buena enseñanza en contextos formales.

Así, tanto las dificultades cognitivas para el pensamiento abstracto propias de la adolescencia, como los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje, y una historia del arte relegada al último curso del bachillerato y centrada en un enfoque formalista, limitan de manera clara el aprendizaje del alumnado. En este contexto, la Edad Media se mantiene anclada al concepto de oscuridad y/o a una visión fantástica en el mejor de los casos, o desterrada al olvido en el peor. Recordemos las palabras de Prats y Santacana (2011a):

“Si la escuela no enseña música, no llenaréis las salas de conciertos; si la escuela no enseña arte, no llenaréis los museos de gente; si la escuela no enseña historia no tendréis ciudadanía crítica y conocedora de sus derechos y deberes” (Prats y Santacana, 2020, 15).

A esto, nosotros añadiremos: si la escuela no enseña historia y arte medieval, no sólo no llenaremos los museos arqueológicos de gente, sino que será imposible para los estudiantes “conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas” (Orden ECD/65/2015)² desarrolladas a lo largo de mil años de historia.

1.3 OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo consiste en diseñar una unidad didáctica sobre la Edad Media y sus producciones artísticas, basada en la metodología ABP, para los alumnos/as de Historia del Arte de 2º de Bachillerato.

1.1.2. Objetivos específicos

Para el logro del objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Rastrear y analizar la efectividad y las posibilidades del Aprendizaje Basado en Proyectos como recurso didáctico en Ciencias Sociales.

² Aunque este trabajo se asienta sobre la normativa L.O.M.C.E., conviene señalar que actualmente la Orden ECD/65/2015 está derogada por el R.D. 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato (punto 4 de la disposición derogatoria única).

2. Investigar y definir la visión que el alumnado tiene sobre la Edad Media y detectar qué elementos han contribuido a la formación de esa idea.
3. Elegir los recursos TIC y las preguntas más adecuadas para guiar y motivar al alumnado en sus investigaciones sobre la Edad Media y sus producciones artísticas.
4. Conocer y comprender las ideas principales del pensamiento filosófico-religioso medieval como base para orientar la unidad didáctica hacia un aprendizaje más profundo del arte de la Edad Media por parte del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

There's the synergistic effect of minds working together, hearing what others are doing — it gets my neurons sparking, it multiplies what everybody can do. Then there's also the democratic process: Everybody having a say, everybody participating, not just the teacher standing up and lecturing.

(Rhoda Coleman, en Levstik, L. S. y Barton, K. C., 2001, p.12).

Para conseguir esa sinergia entre las mentes que trabajan juntas, de la que habla Rhoda Coleman en la cita que abre este apartado, y favorecer un aprendizaje significativo en el que las estructuras de andamiaje se asienten de la manera adecuada (esto es, los nuevos conocimientos sobre los previos), debemos recurrir a metodologías activas y abandonar el enfoque de enseñanza tradicional, o al menos su uso sistemático. Estos cambios no suelen resultar sencillos porque suponen “establecer una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje”, y, además, parece ser una característica inherente al ser humano la resistencia a los cambios (Moesby, 2008, 94). Por ello, propiciar un contexto educativo innovador es todo un reto, y eso es algo que el docente deberá tener siempre en cuenta.

Así, en esta propuesta de intervención, nosotros hemos situado a la Edad Media y a sus manifestaciones artísticas en un contexto de ABP, lo cual nos ha impuesto la tarea de aproximarnos, en primera instancia, a una metodología que hemos desarrollado en torno a dos ejes: el ABP como recurso didáctico en las Ciencias Sociales y en Historia del Arte, y la visión de la Edad Media en el aula de secundaria.

2.1 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

La enseñanza tradicional se ha venido caracterizando, entre otros aspectos, por ser una enseñanza directa cuyos resultados en el alumnado han sido un aprendizaje memorístico, de corta duración, reiterativo y acrítico (Trujillo 2016). Por ello, este tipo de enseñanza empezó a cuestionarse ya a finales del siglo XIX, momento en el que nace en Estados Unidos la Escuela Progresista en señal de protesta ante la escuela y la educación tradicionales. En este contexto, destacan dos figuras fundamentales que, además, estuvieron en contacto: John Dewey (†1952) y William Heard Kilpatrick (†1965). El primero, en su obra *Experience and Education* (1938) denuncia cómo la enseñanza tradicional aislaba a los estudiantes del mundo

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato real y se organizaba sin tener en cuenta las necesidades de los niños, lo cual les impedía “aprender haciendo”, aprender a partir de su propia experiencia. Por su parte, Kilpatrick, en su obra *The Project Method* (1918) define el proyecto como un acto completo que se realiza en un contexto social, sentando las bases de lo que hoy conocemos como Aprendizaje Basado en Proyectos (García de la Iglesia 2016, 13-14). En este sentido, en el contexto de nuestro país, quizá convenga recordar la figura de Ferrer i Guardiola y su institución, la Escuela Moderna, que ya estaba en funcionamiento en 1901 y entre cuyos principios pedagógicos también se encontraban las “actividades de descubrimiento en el medio natural”, es decir, el aprendizaje a través de la experiencia³.

Actualmente, en el ámbito de las metodologías activas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) o, en inglés, Project Based-Learning (PBL)⁴, es una de las estrategias metodológicas más convenientes para favorecer el desarrollo competencial e integral de los estudiantes. Con todo, para sacarle el mayor partido posible a este método, el proyecto ha de convertirse en el “plato principal” para los alumnos, tal y como señalan Larmer y Mergendoller (2011). Según estos autores, para que este propósito se cumpla, el proyecto debe: (1) enseñar contenido significativo, (2) generar pensamiento crítico, colaboración y resolución de problemas, (3) convertir la investigación en parte del proceso de aprendizaje, (4) estar organizado en torno a una pregunta abierta, denominada “driving question”, (5) crear la necesidad de conocer en el alumnado, y (6) permitir cierta libertad por parte de los estudiantes para expresarse y elegir.

Además, el ABP, enraizado en el aprendizaje autodirigido (Branda, 2009, p.12), se encuentra estrechamente vinculado al método por descubrimiento, al trabajo colaborativo y al Aprendizaje Basado en Problemas (también ABP)⁵, en tanto los proyectos se desarrollan de manera grupal a lo largo de diferentes sesiones organizadas entorno a una pregunta o reto. Aunque los aspectos en común entre el trabajo por problemas y por proyectos son más numerosos que las diferencias, hay que tener en cuenta que el aprendizaje por proyectos suele ir orientado a la creación de un producto final relacionado con situaciones reales. Por

³ <https://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>

⁴ A lo largo de este trabajo recurriremos, siempre que sea posible, a los conceptos en castellano.

⁵ Solo se empleará el acrónimo para referirse al Aprendizaje Basado en Proyectos.

otro lado, el proyecto “tiene un ámbito más amplio y su realización se prolonga durante más tiempo que un problema” (García y Pérez, 2018, 42). En todo caso, el ABP es un proceso complejo al que conviene aproximarse inicialmente a través de ideas pequeñas que incluyan la resolución de problemas o retos, por lo que el proyecto podría ser considerado, de algún modo, un conjunto de aprendizajes por problemas (Mosquera 2019).

Más allá de estas interrelaciones entre el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, conviene tener en cuenta que, en ambos casos, las ventajas de su implementación son numerosas, pues fomentan la autonomía, favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia digital, y propician el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad (Mosquera 2019). En todo caso, no debemos pasar por alto que el adecuado desarrollo del ABP presenta ciertas dificultades que han contribuido a que “no cuaje entre el profesorado”: (1) una mayor carga de trabajo para el docente, (2) la falta de recursos, (3) los horarios inflexibles, (4) la sensación de inseguridad del docente, (5) la imposibilidad de llevar a término los contenidos del currículum, (6) la posibilidad de conflictos dentro del claustro y (7) la falta de modelos previos (Trujillo, 2012).

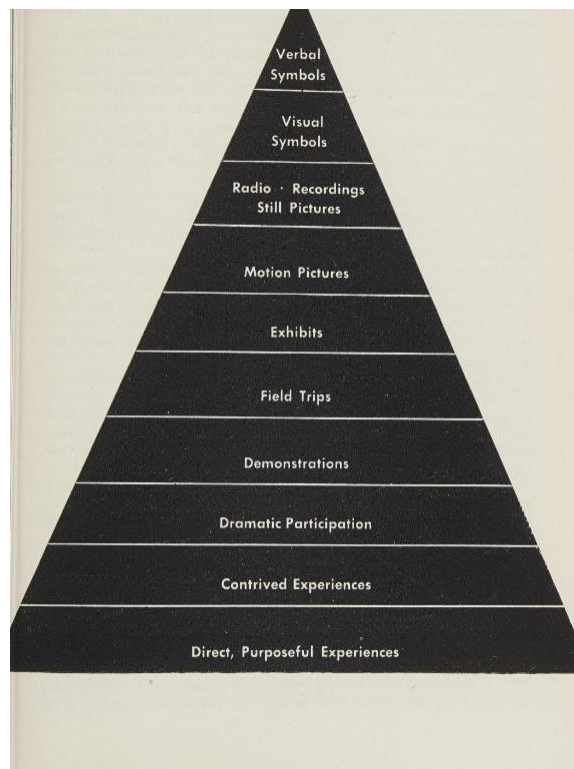
A pesar de los inconvenientes señalados, la implementación de metodologías activas en el aula resulta hoy imprescindible para el desarrollo integral de los estudiantes, que además no puede entenderse como tal sin la adquisición de las competencias señaladas por la normativa educativa y basadas en la idea de formar futuros ciudadanos competentes que permitan que alcancemos los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (en adelante, ODS). Con el recurso sistemático a la enseñanza directa esto no es posible, ya que en ella el aprendizaje competencial queda supeditado a experiencias puntuales, tal y como indica Trujillo (2016). En este sentido, el mismo autor señala las diferencias fundamentales entre la enseñanza directa y los métodos activos, que hemos adaptado en la siguiente tabla:

Tabla 1. Diferencias entre la enseñanza directa y los métodos activos.

	ENSEÑANZA DIRECTA	MÉTODOS ACTIVOS
CONOCIMIENTO	Posesión del docente que se transmite al estudiante	Resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes.
PAPEL DEL ESTUDIANTE	Escucha activa	Participación activa (reconocimiento de problemas, priorización, investigación, interpretación, relación, planteamiento de conclusiones y crítica).
PAPEL DEL DOCENTE	Exposición de contenidos	Creación de situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo del proyecto (búsqueda de materiales y fuentes, gestión de grupos, resolución de dudas, evaluar).

Fuente: elaboración propia a partir de Trujillo (2016).

Más allá de lo evidente, estas características generales nos permiten constatar cómo efectivamente el docente se enfrenta a una mayor carga de trabajo si quiere implementar metodologías activas y, por otro lado, cómo su implementación acerca al alumnado a la adquisición de competencias, pues los estudiantes no sólo deben entender o escuchar, sino también buscar, investigar, interpretar...En este sentido, debemos recordar las aportaciones de Edgar Dale, quien en sus investigaciones sobre el aprendizaje audiovisual planteó un “cono de la experiencia” que categoriza los materiales audiovisuales en un orden ascendente, de la experiencia directa a los símbolos más abstractos. Por este motivo, el cono de Dale ha sido tomado como base de las metodologías activas, ya que todas ellas recurren sistemáticamente al lenguaje audiovisual y a las situaciones reales y la experiencia con el fin de conseguir un aprendizaje significativo. En todo caso, el “cono de la experiencia” no fue concebido como algo rígido, con categorías compartimentadas de manera inflexible, sino que debemos entenderlo simplemente como: “a visual metaphor of learning experiences, in which the various kinds of audio-visual materials appear in the order of increasing abstraction as one proceeds from direct experience” (Dale, 1951, p.38).

Figura 2. Cono de la experiencia de Edgar Dale.

Fuente: E. Dale (1951). *Audio-visual. Methods in teaching*. New York: The Dryden Press (p.39).

En definitiva, podemos afirmar que las metodologías activas, entre las que se encuentra el Aprendizaje Basado en Proyectos, que abarca a su vez otros métodos activos como el descubrimiento, el trabajo colaborativo o la resolución de problemas/retos, partieron de los diferentes intentos reaccionarios que desde el siglo XIX empezaron a detectar deficiencias en el aprendizaje dentro de la enseñanza tradicional y a plantear alternativas. Desde entonces, la multiplicidad de métodos didácticos que conceden un papel activo al alumnado ha dado a la experiencia, tanto a la previa como a la obtenida en la situación de aprendizaje en cuestión, un papel determinante.

2.1.1 El ABP como recurso didáctico en el aula de Ciencias Sociales

Aunque en primera instancia la implementación de metodologías activas puede ser más fácil en el área de las ciencias formales o naturales, pues probablemente resulta más sencillo imaginar a un grupo de estudiantes de química en prácticas de laboratorio haciendo predicciones sobre lo que sucederá antes de llevar a cabo el experimento en cuestión, también las ciencias sociales pueden conectar con los aprendizajes previos a través de métodos activos

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato que incluyen la predicción, el debate o la investigación (Levstik y Barton, 2001,12). Sin embargo, y aunque en las últimas décadas esta metodología ha ido ganando fuerza (Albertos 2018), el enfoque tradicional en la enseñanza de la historia y de la historia del arte suele prevalecer todavía en la actualidad (Prats y Santacana, 2011b). En todo caso, no son inexistentes las experiencias de ABP (proyectos y problemas); incluso en el ámbito universitario, han aterrizado en las aulas de humanidades con resultados muy positivos que potencian “los instrumentos culturales, creativos y de adaptabilidad propios de las Humanidades” (Castillo, Cobos y Molina, 2018, 7).

Por otro lado, Levstick y Barton (2001), aunque no sitúan en su estudio la enseñanza de las ciencias sociales en un contexto de ABP, sí señalan la importancia de un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo para que sus fines se hagan efectivos. Así, según estos autores, la historia (bien enseñada), (1) nos ayuda a pensar quienes somos, (2) nos ayuda a dibujar futuros posibles, (3) va de temas y preguntas significativas, (4) es interpretativa, (5) se explica a través de narrativas, (6) es algo más que política, y (7) es controvertida. Para que nuestros alumnos y alumnas comprendan estos fines, que constituyen en realidad el verdadero alcance e importancia de la historia, el proceso de enseñanza debe poseer una serie características, que aunque no se presentan por parte de los mencionados autores en una enumeración continua, sí que se desprenden a lo largo del desarrollo del capítulo dos (p. 9-30): (1) enseñar a organizar ideas importantes y no tanto a memorizar; (2) movilizar sus ideas previas; (3) propiciar la indagación disciplinada a través de preguntas importantes y situaciones auténticas que motiven a los estudiantes y les permitan comprender porqué están aprendiendo historia; (4) proporcionar al alumnado estructuras, es decir, apoyarles mientras trabajan, dividiendo el trabajo en fases, resolviendo dudas y dándoles *feedback*; (5) favorecer la evaluación constructiva. De todas estas características, la tercera parece estar particularmente vinculada al contexto de ABP. De hecho, Levstick y Barton (2001) proponen una serie de preguntas pensadas para realizar al inicio de la clase, como una manera de aproximarse a los contenidos de la sesión a la vez que se despierta el interés de los estudiantes y se identifican sus ideas previas.

Tabla 2. Preguntas y temas significativos en historia.

1.El desarrollo de las sociedades humanas y de las culturas
¿Por qué las personas se han organizado en sociedades y culturas?
¿De qué manera los factores medioambientales han influido en el desarrollo sociocultural?
¿De qué manera las culturas han diferido en su organización social, económica y política?
¿Qué elementos tienen en común las sociedades/culturas?
¿De qué manera las culturas han influido en la manera en que las personas se perciben a sí mismas y a otras?
¿De qué manera se han reflejado a lo largo del tiempo las continuidades y los cambios sociales?
2.Movimiento e interacción entre personas, culturas e ideas
¿Qué fuerzas han creado, motivado o inhibido los movimientos humanos?
¿Qué factores han favorecido e inhibido la expansión de ideas, dioses y culturas?
¿Cómo ha llevado la interacción humana al conflicto y/o a la cooperación?
¿De qué manera la expansión de ideas, dioses y culturas ha influido en las sociedades?
¿Cómo ha influido en las sociedades la transmisión de enfermedades?
3.Interacción humana con el medio
A lo largo del tiempo, ¿cómo han percibido las sociedades su entorno físico?
¿Cómo han cambiado los humanos el medio para adaptarlo a sus necesidades?
¿Cómo se han adaptado los humanos a lo largo del tiempo para acomodarse a la realidad medioambiental?
¿De qué manera las decisiones sobre el medio han tenido efectos acumulativos y complejos en las sociedades?
¿Cómo han percibido los conflictos de intereses dentro de una sociedad el reparto de los recursos?
4.Patrones económicos y tecnológicos de organización y cambio
¿Por qué las diferentes sociedades y culturas desarrollaron diferentes sistemas económicos?
¿Cómo y por qué desarrollaron algunas sociedades economías agrarias?

¿Qué factores son críticos para la emergencia de sociedades avanzadas tecnológicamente?
¿De qué manera las sociedades con diferentes sistemas económicos han incluido o excluido a personas o grupos de personas de la toma de decisiones y del reparto de beneficios?
¿Cómo se han adaptado las sociedades con diferentes sistemas económicos a las condiciones y las demandas cambiantes?
¿Cómo los avances científicos han llevado a cambios económicos y/o tecnológicos
5.Las relaciones entre valores, creencias, ideas e instituciones
¿De qué manera la religión y la filosofía han influido en los individuos y en el grupo?
¿De qué manera estas influencias han sido expresadas en el arte y en otras instituciones?
¿Cómo perfilan los valores, las creencias y las ideas la cultura y las instituciones?
¿Qué lleva a algunas culturas a influir en otras?
¿De qué manera han impuesto sus valores, creencias, ideas e instituciones algunas culturas?
¿Cómo han intentado mantener algunas culturas sus valores, creencias, ideas e instituciones?
¿De qué manera han entrado en conflicto los valores, creencias, ideas e instituciones entre sí, y cómo se han expresado estos conflictos?
¿Cómo han definido las culturas la relación entre lo individual y la sociedad?

Fuente: elaboración propia a partir de Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2001, p.4).

Esta sucesión de preguntas es, en todos los casos, una clara invitación a la reflexión para el alumnado, que les permitirá además activar sus conocimientos previos y desarrollar su pensamiento hipotético-deductivo. Sin duda, pueden ser un buen inicio para una propuesta de ABP.

Por su parte, Quinquer (2004), dentro de los métodos interactivos, considera que el aprendizaje por proyectos permite no sólo un contacto más directo con el objeto de estudio, sino también resultados reales, que se materializan habitualmente en un trabajo o una exposición oral. Para poder elaborar el proyecto, el alumno de ciencias sociales desarrolla (1) herramientas de planificación y búsqueda, (2) el trabajo autónomo, (3) capacidades para enfrentarse a problemas reales, (4) aprendizaje a través de centros de interés o conceptos clave, y (5) la motivación y la globalización de contenidos. Además, para el desarrollo del

proyecto, Quinquer (2004) señala que el papel del profesor también debe ser muy preciso. Así, el docente debe: (1) presentar la tarea, (2) señalar los objetivos del trabajo y organizar los grupos, (3) organizar el espacio y los materiales, (4) animar a encontrar procedimientos, (5) proporcionar recursos y resolver dudas, (6) estimular el intercambio de explicaciones, (7) controlar la ejecución de las tareas, (8) proporcionar instrumentos y criterios de valoración al grupo, (9) controlar la gestión del tiempo, y (10) garantizar que se consigan los objetivos básicos de aprendizaje. Además, en caso de que una de las fases del proyecto conlleve un debate, Quinquer (2004) señala que el docente debe dirigir las discusiones de una manera también muy concreta: debe (1) pedir aclaraciones, (2) realizar exposiciones breves para presentar conceptos o técnicas; (3) evitar ironías o críticas directas, (4) responder a las preguntas con otras preguntas, (5) resumir, y (6) guardar silencio durante las intervenciones del alumnado.

A pesar de sus virtudes, y como ya se ha mencionado, en la enseñanza de la historia no han predominado los métodos activos, sino más bien los expositivos, entre otras cosas por las limitaciones curriculares (Prats y Santacana, 2011b). Cabe preguntarse, no obstante, de qué sirve llegar a abarcar todos los contenidos previstos en el currículo si su aprendizaje por parte del alumnado es puramente memorístico y, por lo tanto, no significativo. En este sentido, Prats y Santacana (2011b), aunque consideran que tampoco se deben estigmatizar los métodos expositivos, estiman que el aprendizaje por descubrimiento (en el que sitúan varios “formatos”, entre los que se encuentra el “trabajo por proyectos”) en ciencias sociales permite que el alumnado relacione “de forma lógica y coherente conceptos y elementos que previamente han sido proporcionados, aplicando elementos metodológicos propios de la disciplina” (p. 57). Así, el aula de historia también puede, o más bien debe, convertirse en un laboratorio de Historia, en el que se resuelvan cuestiones y problemas empleando métodos científicos, para así terminar con la visión dogmática que se tiene de la materia (Prats y Santacana, 2011c).

Finalmente, es importante destacar la aparente escasez de estudios científicos que analicen cualitativa y/o cuantitativamente las experiencias de ABP desarrolladas en las aulas de secundaria y bachillerato de nuestro país en los últimos años. Como hemos venido mencionando, tanto Trujillo (2016) como Prats y Santacana (2011a y 2011b) han reiterado en

sus respectivos trabajos las dificultades que puede presentar la implementación del ABP en las aulas, y cómo por este motivo, entre otros, los docentes de ciencias sociales parecen haber continuado de manera más o menos mayoritaria con estrategias expositivas y con un proceso de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, tradicional. Por lo tanto, la ausencia de artículos recientes de estas características nos ha impedido hacer un balance adecuado de la situación que en los últimos diez años ha venido experimentándose en los centros de secundaria en este contexto de ABP y ciencias sociales. Sin embargo, y aunque este asunto excede con mucho los límites de esta propuesta de investigación, sí nos ha resultado evidente, a menos a nivel cuantitativo, el aparente despegue del trabajo por proyectos en las aulas universitarias de Humanidades, tanto en disciplinas como la Historia (Piay y Argüelles, 2022) y la Historia del Arte (Paliza *et. al.*, 2011), e incluso en Traducción e Interpretación (Castillo, Cobos y Molina 2018). Cabe preguntarse, a este respecto, si la mayor proliferación de artículos científicos que analicen estas experiencias es superior en el ámbito universitario, no porque en realidad su implementación esté siendo realmente mayor que en secundaria, pues basta con explorar la web del CEDEC para comprobar la cantidad de recursos didácticos basados en ABP que se desarrollan en secundaria y que son compartidos libremente a través de la web⁶, sino porque la investigación-acción es más factible por parte de los profesores universitarios, menos limitados por el currículum y con una labor investigadora asociada a la docencia. En este sentido, conviene recordar las palabras de Botella y Ramos (2019), en su estudio sobre el ABP y la investigación-acción:

“A pesar de sus similitudes, sin embargo, la integración de la IA y del ABP también presenta varios problemas. El más importante de ellos es la falta de tiempo por parte del profesor-investigador, ya que la complejidad organizativa de un ABP se le une la necesidad de análisis de los procesos didácticos en desarrollo” (p. 138).

En todo caso, algunas experiencias con resultados altamente satisfactorios (Cárdenas *et. al.*, 2020; Navarrete, Rodríguez y Belver, 2021), han tenido lugar en centros de secundaria y han constatado una vez más la efectividad pedagógica del ABP en ciencias sociales.

⁶ <https://cedec.intef.es/recursos/>

2.1.2 La enseñanza de la Historia del Arte: cómo es y qué experiencias ABP muestran cómo podría llegar a ser

Como se ha comentado con anterioridad, una de las limitaciones en la enseñanza de la historia del arte está relacionada con su irrupción en el currículo de 2º de bachillerato. Hablamos de irrupción porque, aunque a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria se contempla dentro del currículo de la asignatura de Geografía e Historia, el arte solo representa un 14% de los objetivos y, además, en los exámenes los ejercicios de temática artística no suelen alcanzar siquiera dicho porcentaje señalado por la legislación. De este modo, la historia del arte se sigue presentando en la práctica de manera subsidiaria, como auxiliar de la asignatura de Historia (Monteagudo y Vera, 2017). Si a esto sumamos que la impartición por parte del docente de historia del arte sigue generalmente métodos tradicionales y un enfoque clásico, los adolescentes al final de su formación obtienen, irremediabilmente, una visión cerrada de lo artístico que les priva, al mismo tiempo, de un mayor desarrollo de la sensibilidad y del espíritu crítico (Fuentes y Gil, 2019).

En este contexto, los estudiantes llegan a 2º de bachillerato con muchas carencias, donde además se les exigirá que conozcan, comprendan y apliquen los métodos propios de la historia del arte. Así, en palabras de Trepát (2011), el alumnado debe llegar a ser capaz, entre otras cosas, “de centrar fechas clave del contexto histórico y los hitos artísticos en sucesión y simultaneidad, así como el conocimiento del espacio y la toponimia artística. Este contexto histórico (...) debe ser tratado con fuentes adecuadas” (p. 96). Esto implica, por un lado, interdisciplinariedad. Pero, además, según el currículo de Asturias (Decreto 42/2015), los estudiantes de historia del arte deben de desarrollar una serie de capacidades (tabla 3) relacionadas, en términos generales, con el dominio del vocabulario artístico básico, el desarrollo de las capacidades estéticas, y la comprensión del arte en todas sus dimensiones (social, política y cultural, fundamentalmente).

Tabla 3. Capacidades que debe alcanzar el alumnado de Historia del Arte de 2º de Bachillerato

Comprender y valorar las diferencias en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia
Entender las obras de arte como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como testimonio de una época y su cultura.
Utilizar métodos de análisis para el estudio de las obras de arte que permitan su conocimiento y contribuyan a la comprensión de los lenguajes artísticos y, a su vez, permitan el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad.
Reconocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos y artistas del arte occidental, valorando su influencia o pervivencia en etapas posteriores.
Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, especialmente el de la Comunidad Autónoma de Asturias, 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 deterioren.
Contribuir a la formación del gusto personal, la capacidad de goce estético y el sentido crítico y aprender a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas, respetando la diversidad de percepciones y miradas ante las obras de arte y superando estereotipos y prejuicios.
Indagar, obtener y comunicar información de fuentes y recursos diversos sobre aspectos significativos de la Historia del Arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo, utilizando la terminología específica de la arquitectura y de las artes visuales.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 42/2015 (Alba et al., 2015, p.386)

Las preguntas que esta situación nos puede suscitar son las siguientes: ¿es factible para los estudiantes desarrollar las capacidades señaladas por la normativa? ¿Por qué no lo es? ¿Qué se puede hacer para que lo sea? Los motivos por los que no parece muy posible que el alumnado alcance una verdadera comprensión de la historia del arte ya se han explicado en parte: por el peso escaso o nulo que tiene el arte en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero también es cierto que, aunque esto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia en el bachillerato, un cambio en la metodología de enseñanza

podría conseguir acercar de verdad el arte a los estudiantes. En este contexto, destacan propuestas didácticas como la de Fuentes y Gil (2019), en la que la creación de seis bloques didácticos temáticos y no cronológicos para impartir los contenidos de la materia podrían ayudar al alumnado de bachillerato a cumplir el verdadero objetivo de la asignatura, que no debería ser otro que “favorecer el proceso de desarrollo cognitivo generando pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, potenciando destrezas de pensamiento basadas en la observación, la descripción, el análisis, la comprensión, la deducción, la comunicación y el establecimiento de inferencias” (p. 66).

Figura 2. Gráfico de la relación de bloques para la historia del arte y sus nuevos contextos.



Fuente: Fuentes y Gil, 2019, p.68.

Más allá de estas novedosas propuestas curriculares, Trepát (2011) ya señalaba tres tipologías de actividades que considera esenciales en historia del arte: (1) actividades visuales, (2) actividades auditivas y actividades cinestésicas (p.104). En las primeras situaríamos actividades como la lectura de un texto o la explicación de un profesor si se acompaña de un soporte visual; entre las segundas, podríamos encontrar la lectura de textos en voz alta y, entre las terceras, actividades que prioricen las sensaciones y el movimiento, desde un debate a la construcción de un mural. Estas actividades propuestas por Trepát podrían perfectamente formar parte de un método didáctico como el ABP. Así, los alumnos de 3º de E.S.O. que han

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato participado en el proyecto “¿Eso es arte?”, no sólo han llevado a cabo tareas de búsqueda e investigación, sino que además han realizado intervenciones artísticas (Navarrete, Rodríguez y Belver, 2021), combinando a la perfección actividades visuales, auditivas y cinestésicas.

Por otra parte, la historia del arte se encuentra necesariamente vinculada a los objetos, en este caso a los objetos artísticos, ya que constituyen su propósito de estudio. Por este motivo, es interesante acercarse a la didáctica del objeto. En palabras de Santacana (2012), “los objetos son soportes de las abstracciones históricas y fuentes del conocimiento del pasado”, por lo que la importancia de proporcionar un aprendizaje basado en la realidad objetual puede facilitar la asimilación de muchos conceptos abstractos. En este sentido, Martín y Calderón (2021) proponen cuatro planteamientos para trabajar con los objetos en el aula de educación artística: (1) para trabajar elementos claves del patrimonio artístico; (2) para ayudar al docente; (3) como generadores de ideas creativas; (4) como parte de la creación artística (p.478). Tanto estos cuatro planteamientos de Martín y Calderón (2021), como la concepción teórica del objeto de Santacana (2012), entendemos que podrían extrapolarse perfectamente al aula de historia o historia del arte en un contexto de ABP. Por ejemplo, Zapico (2019) elaboró, dentro de un proyecto de innovación para introducir la historia del arte en secundaria, una propuesta de ABP para alumnos de historia de 4º de la E.S.O. llamada “Recreando el Arte”, en la que se aprovechaba la existencia en el centro de una sala de exposiciones temporales para que el alumnado llevase a cabo una exposición de fotografías en las que debían recrearse los distintos movimientos artísticos como producto final del proyecto.

Por otro lado, las TIC han supuesto una revolución también en el área educativa de las ciencias sociales y, concretamente, en el campo de la historia del arte. Cantera (2016), en un proyecto de innovación elaborado para el grado universitario en historia del arte, recoge una serie de materiales didácticos para aplicar el método ABP en las aulas. Este método se plantea de manera bastante simple, en tres fases de desarrollo: (1) acercamiento al tema a través de la lectura de la bibliografía recomendada; (2) ordenación de la información y elaboración de trabajo escrito; (3) presentación del trabajo en clase empleando Power Point. Aunque no se trata de un ABP tan elaborado como los que uno se puede encontrar en secundaria, es realmente positivo que las metodologías activas se estén aplicando progresivamente también

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato en las aulas universitarias. Además, lo particularmente interesante del proyecto presentado por Cantero (2016) es la atención que se presta a las TIC como recurso indispensable en este proceso innovador dentro de la historia del arte. En este contexto, destacan herramientas como las visitas virtuales a través de las webs de museos, la realidad virtual, la impresión 3D o la fotogrametría, sobre cuyos modelos reconoce un gran “potencial didáctico” (p.12).

En secundaria el uso de las TIC en ciencias sociales no sólo resulta indispensable si no que parece haberse demostrado su eficacia como incentivo y facilitador en el caso de las dificultades de aprendizaje. En este contexto, Fernández-Quero (2021) proporciona una guía bastante amplia de información visual y recursos que las instituciones empezaron a poner a libre disposición del usuario a raíz de la crisis del COVID-19. En todo caso, la historia del arte en particular lleva ya algunos años viéndose beneficiada por los avances tecnológicos y las TIC, y a este respecto Sobrino (2011) ya planteaba propuestas de trabajo para implementar en las aulas de historia del arte de secundaria que integraban las TIC.

Y, ¿de qué manera pueden integrarse las TIC en un proyecto de ABP? Pues las combinaciones son infinitas, pero un ejemplo que hemos considerado de gran interés es “¡Esto es arte!: pintura virtualizada”⁷, una secuencia didáctica desarrollada con el método de ABP que culmina con la elaboración de video-guías sobre diferentes obras de arte por parte de los alumnos y que incluso contempla, como ampliación del proyecto, la creación de recursos de realidad aumentada.

De este modo, como se ha podido ver a lo largo de este apartado, la enseñanza de la historia del arte posee dificultades, pero algunas de ellas pueden tratar de paliarse a través de un enfoque didáctico innovador y/o el uso de metodologías activas como el ABP. Aunque 2º de bachillerato no es un curso sencillo, entre otros aspectos, por su menor duración, docentes innovadores como Vicente Alemany consideran que el ABP no es en absoluto incompatible ni con la selectividad ni con el currículo, ya que contribuye, entre otras cosas, a la autonomía de los estudiantes⁸.

⁷ <https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/reasociales/contenidos/pinturavirtualizada/index.html>

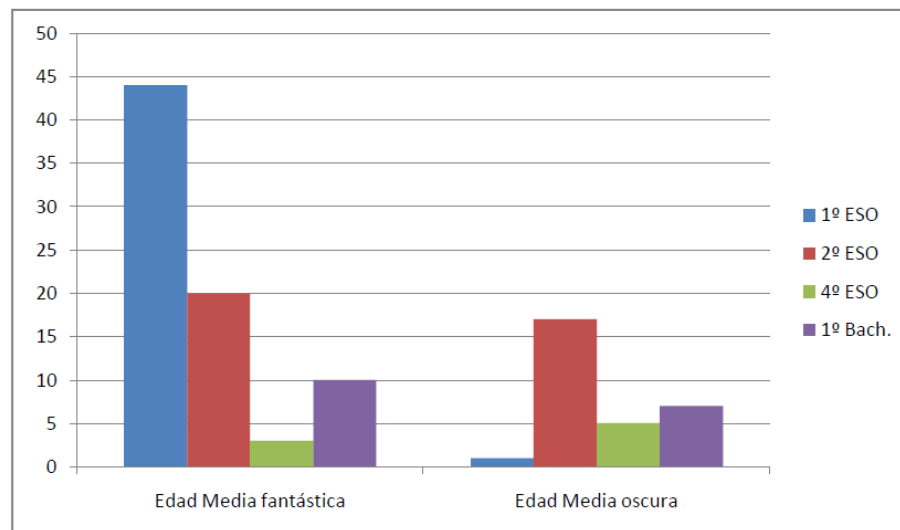
⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=bmNxc9SbmvQ&t=2589s>

2.1 LA EDAD MEDIA EN EL AULA DE SECUNDARIA: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E IDEAS PREVIAS DEL ALUMNADO.

La Edad Media ha ofrecido siempre una imagen bifronte, siendo objeto de la más absoluta repulsa durante la Ilustración, y un hermoso periodo durante el Romanticismo. De alguna manera, esta herencia nos ha hecho mantener una actitud ambivalente hacia la época medieval, que sigue siendo considerada de manera generalizada como oscura y, al mismo tiempo, como una época atractiva que nos gusta recrear, a través, por ejemplo, de los mercadillos medievales (Valdeón, 2003).

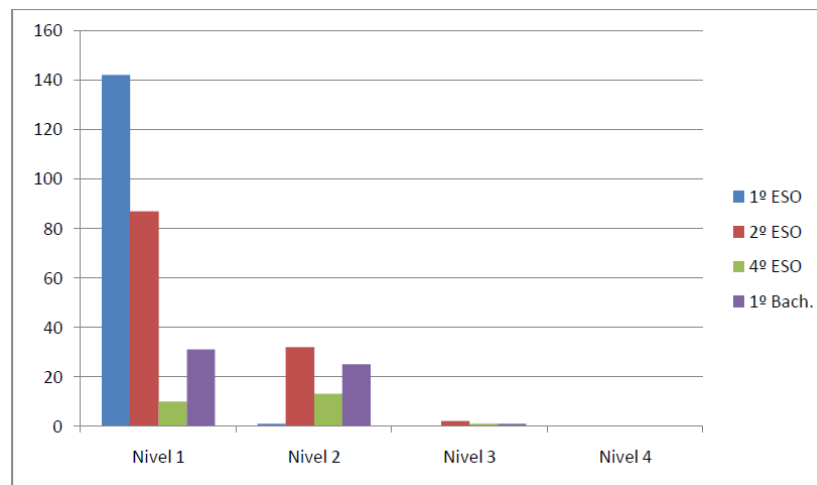
Además, las producciones literarias, cinematográficas y el mundo de los videojuegos siguen recurriendo al medievo para ambientar sus historias, lo que inevitablemente termina “por influir en la iconografía mental que se genera entre el público” (Jiménez Alcázar y Rodríguez, 2018, p.50). Así, aunque se trata de un ejemplo un tanto aislado, ya que los videojuegos de ambientación medieval suelen contar con extensos manuales de instrucciones que pretenden no sólo la comprensión de su mecánica sino una inmersión más profunda que permita al jugador empatizar con los intereses propios de la época, en el *Medieval Total War II* nos encontramos con que, para mejorar el orden público, las facciones española y portuguesa tienen a su disposición plazas de toros que, como es bien sabido, no se construyeron hasta el siglo XVIII (Jiménez Alcázar, 2016, p.96).

De este modo, este tejido cultural, tanto el heredado como el que nos rodea, hace que tengamos una serie de ideas preconcebidas que en el caso del medievo se conceptualizan en marcados estereotipos y tópicos. Los estudiantes de secundaria, además, son nativos digitales, por lo que sus ideas al respecto se enriquecen enormemente con series y videojuegos que, ante la falta de una educación formal adecuada que los complemente, terminan por conformar una visión deformada de la realidad histórica medieval. Esta influencia de las ideas previas sobre la Edad Media en la construcción del conocimiento histórico sobre dicha época ha sido estudiada por García Pujades (2013), con unos resultados muy interesantes que denotan, entre otros aspectos, las dos ideas que se tienen sobre la Edad Media: por un lado, una imagen fantástica, y por otro, una imagen oscura (figuras 3 y 4).

Figura 3. Ideas previas sobre la Edad Media por cursos.

Fuente: García Pujades (2013)

Además, tras el rastreo y análisis de estas ideas previas, García Pujades (2013) proporcionó al alumnado fuentes visuales para que fueran comentadas, y así poder categorizar y organizar los resultados en niveles del 1 al 4, siendo este último el que representa una comprensión total de los conceptos básicos sobre la Edad Media. Aunque hay una relación clara entre el curso y el nivel (a mayor curso, mayor nivel), no sólo en ninguna de las etapas académicas llegan al nivel 4, sino que difícilmente llegan a alcanzar el 3 (figura 4). En consecuencia, aunque las ideas previas no interfieren en el desarrollo de la construcción de los conceptos históricos, no pueden ser desterradas a menos que se alcance un nivel alto de conocimientos (es decir, un nivel 4), por lo que siguen subsistiendo como un añadido en la mente del alumnado. Esta cuestión es en parte achacada por García Pujades (2013) al hecho de que el estudio de la historia medieval esté establecido por el currículum para el curso de 2º de la E.S.O., momento en el que, como también se ha comentado en este trabajo, el adolescente presenta mayores problemas para la comprensión de conceptos históricos y abstracciones temporales (Carretero, Pozo y Asensio, 1983).

Figura 4. Resultados globales por etapas de los comentarios de imágenes

Fuente: García Pujades (2013)

En definitiva, y si redirigimos ahora la atención a nuestro caso particular, los alumnos llegan a 2º de bachillerato con unos antecedentes académicos, tal y como acabamos de exponer, poco alentadores. Por ello, y a pesar de las limitaciones curriculares y temporales, trataremos a través de la historia del arte, aprovechando además su carácter material, objetual, que permite visualizar y comprender mejor las abstracciones históricas, de reconciliar al alumnado con el medievo y con esas dos visiones que lo siguen caracterizando en la actualidad. Así, cerramos este apartado recordando las palabras de Le Goff (2017), quien siempre nos ayuda, también a los futuros docentes que ya amamos la Edad Media, a poner los pies en la tierra:

“Desde luego, existe una Edad Media «fea»: los señores oprimían a los campesinos, la Iglesia era intolerante y sometía a los espíritus independientes (a los que se llamaba «herejes») a la Inquisición, que practicaba la tortura y hacía parecer a los rebeldes en las hogueras...Las hambrunas no escasearon y había muchos pobres; tenían miedo, pánico, por ejemplo al mar y a los bosques...y al diablo. Pero actualmente nosotros también padecemos miedos, incluso en mayor cantidad, y algunos más terroríficos (por ejemplo, el miedo a los extraterrestres o el miedo muy real a la bomba atómica).

Sin embargo, también existe la «bonita» Edad Media, que sigue presente especialmente en el embeleso de los niños: ante los caballeros, los castillos, las catedrales, el arte románico y el gótico, el color (por ejemplo, de las vidrieras) y la fiesta. Se suele olvidar con excesiva frecuencia que en la Edad Media las mujeres, aunque siguieran desempeñando un papel inferior al de los hombres, adquirieron o conquistaron un rango más justo, más igualitario, más prestigioso en el seno de la sociedad: un rango que nunca antes habían tenido en tanto que mujeres, ni siquiera en la Atenas de la Antigüedad. Y además (...), ¡la Edad Media fue el momento del nacimiento de Europa!” (p.20-21).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este sentido, la solución al problema de la historia es justamente crear más “problemas” – problemas históricos – y dejar que los estudiantes, provistos de las herramientas que les proporcionemos, busquen soluciones y respuestas alternativas, dejando en sus manos la posibilidad de pensar el pasado y traerlo a su presente.

D. Aceituno (2017, p.4).

3.1 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta de intervención plantea una unidad didáctica de arte medieval para los estudiantes de Historia del Arte de 2º de bachillerato de un instituto público del Principado de Asturias. Para su implementación emplearemos el método ABP con el objetivo último de que el alumnado obtenga un aprendizaje significativo del periodo medieval y sus manifestaciones artísticas para que, en consecuencia, sean capaces de llegar a valorarlo de manera crítica y adecuada. Como producto final, se plantea una clase invertida en la que los alumnos, organizados en grupos, expondrán para sus compañeros de 2º de ESO alguno de los temas de arte medieval trabajados en clase. De esta manera, el alumnado, que tendrá el protagonismo durante todo el proyecto, demostrará su máxima autonomía en este producto final en forma de clase invertida que, entendemos, favorecerá su motivación.

Hasta llegar a ese producto final, para el que se reservarán las últimas dos sesiones de las quince que se le dedicarán en total al proyecto, el alumnado se irá enfrentado de manera grupal a diferentes situaciones de aprendizaje que, apoyadas en las TIC y con el asesoramiento y guía de la docente, irán contribuyendo al logro de los objetivos del proyecto. También se empleará como apoyo el libro de texto (Vicens Vives, Nuevo Arterama).

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta se desarrolla en un centro público situado en una localidad asturiana de 8000 habitantes aproximadamente. Esta población cuenta con recursos socioculturales importantes, como biblioteca pública, auditorio municipal, polideportivo y un pequeño museo arqueológico relacionado con el prerrománico asturiano. El propio centro, por su parte, consta de las siguientes instalaciones: 5 aulas polivalentes (incluyendo TIC), 40 aulas estándar

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

dotadas de ordenador y proyector, 1 biblioteca, 2 talleres de cocina (FP) y áreas deportivas. Además, es un centro de 2 líneas tanto en la ESO como en Bachillerato. En cuanto a este último, la oferta se limita a dos especialidades: (1) Ciencias y (2) Humanidades y Ciencias Sociales.

Por otra parte, tal y como consta en el PEC, aunque de carácter rural, la localidad en la que se ubica este instituto constituye el centro neurálgico de un amplio municipio formado por núcleos poblacionales más pequeños, muchos de los cuales poseen colegios públicos, pero ninguno instituto de secundaria. De este modo, el centro de secundaria en el que se desarrollará esta propuesta es un centro en el que confluyen alumnos de la propia localidad y provenientes de las zonas rurales de alrededor. Así, el centro cuenta con un transporte escolar que dispone de 7 rutas diferentes. Este siempre es un aspecto para tener en cuenta en centros de estas características, pues muchas veces el alumnado de transporte escolar es incluso más numeroso que el de la propia localidad donde se sitúa el instituto. Este hecho determinará el desarrollo y la participación en actividades extraescolares, las reuniones con familias e incluso el propio rendimiento de los alumnos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, aunque la ciudad ha ido perdiendo población en los últimos veinte años (siguiendo la misma progresión que la propia comunidad autónoma), en los últimos diez años ha disminuido la caída gracias a la llegada de emigrantes, sobre todo de origen marroquí, que llegan generalmente para trabajar el campo. En este sentido, es importante señalar que el municipio en cuestión se encuentra en una rica área geográfica cuya producción agrícola y ganadera es de las más destacadas de la comunidad autónoma. Además, en los últimos años también se ha ido consolidando su importancia como foco turístico, aspecto que ha favorecido el mantenimiento de la población, así como el ligero repunte de la economía local (sector terciario).

En cuanto al contexto socioeconómico, debe tenerse en cuenta que el alumnado del centro procede mayoritariamente de familias con un nivel económico medio, si bien hay un 9% de nivel económico bajo. En general, el núcleo familiar suele estar integrado por dos tutores legales que trabajan fuera de casa y que tienen de media dos hijos, ambos escolarizados en el mismo centro. En la mayoría de los casos, este entorno familiar es

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato favorable en cuanto a recursos, pudiendo proporcionar a sus hijos los medios materiales y tecnológicos suficientes para su adecuado desarrollo académico como alumnos del centro.

En este contexto, aunque se trata de un centro de ámbito rural y, por lo tanto, con ciertas dificultades para atender todas las ACNEAE, sí se encuentra dotado de los recursos necesarios para atender e implementar las medidas de atención a la diversidad destinadas a favorecer la convivencia, la formación y la plena participación de todo el alumnado (artículo 18 del decreto 42/2015). Además, el PEC especifica que el centro cuenta con los medios y recursos necesarios para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y particularmente a aquellos que presentan desfase curricular por pertenecer a etnias minoritarias e inmigrantes de reciente incorporación al sistema educativo español.

Finalmente, el aula de Historia del Arte de 2º de bachillerato constituye el contexto más pequeño, pero más importante, pues será con el que trabajaremos de manera directa. Se trata de un único grupo de 12 estudiantes, integrado por 9 alumnas y 3 alumnos. En cuanto a las NEAE, conviene tener en cuenta que en el aula tenemos a una alumna marroquí llegada al centro el curso pasado y con unos resultados académicos excelentes, a pesar de las dificultades por incorporación tardía e idioma; por este motivo, este año se tomarán medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario.

3.3 INTERVENCIÓN EN EL AULA

3.3.1 Objetivos

Tomando como referencia la definición de Branda (2009), que presenta los objetivos de aprendizaje o resultados de aprendizaje como “una descripción explícita, en términos concretos y sin ambigüedades, de lo que se espera que los estudiantes deban aprender o deban ser capaces de hacer como resultado del aprendizaje” (p.16), establecemos los siguientes:

1. Investigar y reflexionar sobre el origen del concepto de Edad Media para conocer, cuestionar y valorar su interpretación como época oscura.

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

2. Conocer y comprender el contexto filosófico-religioso medieval a través del manejo de las fuentes y como base para saber interpretar las principales manifestaciones artísticas medievales.
3. Reconocer la importancia, a través de las fuentes escritas y de las manifestaciones artísticas, de la Edad Media como preservadora y continuadora del legado material y literario de la Antigüedad.
4. Identificar e interpretar los principales estilos artísticos de la Edad Media a través de sus formas, pero también del contexto.

3.3.2 Competencias

Según el artículo 2 de la Orden ECD/65/2015, las competencias clave del sistema educativo español son: (1) comunicación lingüística, (2) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (3) competencia digital, (4) aprender a aprender, (5) competencias sociales y cívicas, (6) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, (7) conciencia y expresiones culturales.

La Historia del Arte, como casi todas las ciencias sociales, constituye un medio ideal para el favorecimiento de las siete competencias, incluso de la competencia matemática. No hay que olvidar que el arte y la arquitectura de todas las épocas han tenido muy en cuenta las proporciones, la perspectiva y el canon. En el caso de la arquitectura del prerrománico asturiano, este aspecto está muy estudiado, demostrando que tampoco esta arquitectura fue ajena en absoluto a las reglas matemáticas de proporción y al simbolismo asociado a ellas (Arias 2008). Incluso los docentes de matemáticas recurren al arte para explicar la geometría, pues es una manera de ligarla al mundo real, vinculando el lenguaje formal matemático con significados referenciales y permitiendo que se desarrollen también elementos emocionales (Badillo, Giménez y Vanegas, 2012).

Sin embargo, y a pesar de la atención prestada en el párrafo anterior, la competencia matemática no será objeto particular en el desarrollo de nuestra unidad didáctica, pues su presencia es más notoria en las ilusiones ópticas de la arquitectura antigua, por ejemplo. Por lo tanto, su justificación aquí viene motivada por la intención de aclarar que somos consciente de que su aparente condición de *outsider* dentro de las ciencias sociales no es para nada cierta.

En el contexto de nuestro proyecto de intervención, tendrán particular peso las siguientes competencias:

- (1) Competencia lingüística: como indica la ECD/65/2015, esta competencia “precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología (...)”. En nuestro proyecto pondremos en marcha, a lo largo de sus diferentes fases y actividades, la lectura de fuentes, la escritura y la expresión oral, complementadas en casi todos los contextos con las TIC.
- (2) Competencia digital: a través de estrategias de indagación rastreamos bibliotecas virtuales, imágenes artísticas, colecciones virtuales de museos, el Google Arts...Además, las estrategias expositivas vendrán siempre acompañadas de un Power Point, tanto en el caso de las exposiciones de la docente como las exposiciones que deberán acometer los alumnos en el producto final del proyecto.
- (3) Aprender a aprender: el alumno tomará parte de su propio proceso formativo desde el inicio del proyecto, ya que tendrá que poner en marcha su capacidad reflexiva, su autonomía y sus capacidades de cooperación dentro del grupo de trabajo.
- (4) Conciencia y expresiones culturales: esta competencia está presente no sólo en este proyecto, sino cualquier situación de aprendizaje que se plantee en el aula de Historia del Arte, pues al fin y al cabo el objeto último de la materia no debe ser otro que valorar adecuadamente la cultura y las expresiones materiales de la misma.

3.3.3 Contenidos

La asignatura de Historia del Arte está dividida en seis bloques de contenido según el currículo establecido por la normativa (tabla 4). De los seis bloques, es el segundo el dedicado al arte medieval, por lo que se desarrollará a lo largo del primer trimestre del curso.

Tabla 4. Bloques de contenido de Historia del Arte de 2º Bachillerato

CONTENIDOS
Bloque 1. Raíces del arte europeo: el legado del arte clásico
Bloque 2. Nacimiento de la tradición artística occidental: el arte medieval
Bloque 3. Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno
Bloque 4. El siglo XIX: el arte de un mundo en transformación
Bloque 5. La ruptura de la tradición: el arte en la primera mitad del siglo XX
Bloque 6. La universalización del arte desde la segunda mitad del siglo XX.

Fuente: elaboración propia a partir del decreto 42/2015

Dentro del bloque 2, el currículo también especifica los contenidos básicos que lo conforman (tabla 5). De esta manera, vemos como a lo largo del bloque los alumnos deben de llegar comprender, tanto en su dimensión histórica, como estética y social, los principales estilos que se suceden a lo largo del medievo, a saber: arte paleocristiano, arte bizantino, arte prerrománico, arte islámico, arte románico, arte gótico (incluyendo el tardogótico y el siglo XV).

Tabla 5. Desglose de contenidos del Bloque 2 según el decreto 42/2015

Bloque 2. Nacimiento de la tradición artística occidental: el arte medieval
<ul style="list-style-type: none"> - La aportación cristiana en la arquitectura y la iconografía. - Configuración y desarrollo del arte románico. Iglesias y monasterios. La iconografía románica. - La aportación del Gótico, expresión de una cultura urbana. La catedral y la arquitectura civil. Modalidades escultóricas. La pintura italiana y flamenca, origen de la pintura moderna. - El peculiar desarrollo artístico de la Península Ibérica. Arte Prerrománico hispano. El Arte de la Monarquía Asturiana. Arte hispano-musulmán. El Románico en el Camino de Santiago. El Gótico y su larga duración.

Fuente: Alba et. al. 2015, p. 389

Ciñéndonos a este contexto curricular, recorreremos a lo largo de este proyecto los distintos estilos medievales señalados, siguiendo el mismo orden cronológico planteado por

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato la normativa, pero haciendo hincapié en la dimensión social y cultural del arte. Este aspecto será trabajado acercando al alumnado a personajes históricos representativos, a través de cuyos ojos trataremos de ver y comprender las principales manifestaciones artísticas.

3.3.4 Metodología

Esta unidad didáctica sobre arte medieval se implementará a través de la metodología ABP. Con este objetivo, hemos tratado de seguir los diez pasos señalados por Aulaplaneta:

- (1) Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía: rastreo de ideas previas y lluvia de ideas.
- (2) Formación de los equipos: grupos heterogéneos y de cuatro como máximo.
- (3) Definición del producto final: se explica y perfila lo que deberán conseguir al final.
- (4) Planificación: ayudar a los estudiantes a planificarse, pidiéndoles que elaboren un plan de trabajo (calendario y reparto de tareas).
- (5) Investigación: como docentes, guiamos a los alumnos en sus indagaciones y les damos autonomía.
- (6) Análisis y síntesis: es importante que pongan en común la información recopilada a través de intercambios de ideas y debates.
- (7) Elaboración del producto: aplicar lo aprendido para dar respuesta a la pregunta inicial.
- (8) Presentación del producto.
- (9) Respuesta colectiva a la pregunta inicial: comentar juntos la experiencia y reflexionar nuevamente sobre la pregunta inicial.
- (10) Evaluación y autoevaluación: se les evaluará mediante rúbrica y también se les pedirá que se autoevalúen.

Figura 5. Etapas del ABP

Fuente: <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos>

Dentro de este proyecto de ABP, las narrativas individuales constituirán el eje vertebrador de las situaciones de aprendizaje planteadas, pues de este modo humanizamos la historia y la acercamos a los estudiantes (Baton y Levstik 2001), contribuyendo además a una mejor comprensión del arte como producto de un contexto histórico, social e ideológico concreto, y no sólo como objeto de análisis formal. Para ello, recurriremos no sólo a la observación de los objetos artísticos, parte indispensable de la historia del arte, sino también a la lectura y el análisis de fuentes históricas e historiográficas, lo cual permitirá al alumnado comprender y reflexionar sobre quién las escribe y con qué intenciones. Este análisis de fuentes será también una invitación a dejar de ver la historia y la historia del arte como una verdad dogmática. No olvidemos la advertencia de Prats y Santacana (2011) a este respecto.

“Por lo tanto, enseñar y aprender historia es estimular el pensamiento; también en este punto sucede que, cuando los docentes renuncian a enseñar el análisis crítico de las fuentes, en realidad no enseñan historia sino una narración mítica y frecuentemente adulterada del pasado” (p. 44).

En nuestro acercamiento a las fuentes, trataremos de dotar a nuestros estudiantes de las herramientas necesarias para su correcto análisis, señaladas también por Prats y Santacana (2011): (1) formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado; (2) deducir hechos, causas y consecuencias; (3) extrapolar situaciones históricas; (4) evaluar informaciones

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato disponibles; (5) interpretar hechos; (6) clasificar y contrastar fuentes; (7) cuestionar situaciones o explicaciones sobre hechos históricos; (8) proponer hipótesis; (9) diferenciar fuentes primarias de secundarias; (10) diferenciar fuentes auténticas de copias; (11) diferenciar hechos de ficciones y de opiniones; (12) detectar prejuicios (p. 53).

Además, las narrativas individuales con las que jugaremos en este proyecto también están pensadas para facilitar el establecimiento de relaciones entre unos acontecimientos y otros, porque trabajaremos con lugares paralelos. Esto resulta útil en tanto ayuda a “establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes”. Y es que, “comprender la diferencia conduce a la relativización de las situaciones e identificaciones demasiado esquemáticas, de ahí su interés en un planteamiento educativo de la selección de contenidos” (Prats y Santacana, 2011, p.66-68)

3.3.5 Cronograma y secuenciación de actividades

Para el adecuado desarrollo del proyecto dentro de la asignatura, hemos tenido en cuenta las limitaciones temporales impuestas por la misma normativa. Así, según el artículo 16 del Decreto 42/2015 del Principado de Asturias, el calendario escolar de los centros públicos comprende 175 días lectivos, que en el bachillerato se traduce en 31 sesiones semanales, en las que ya se encuentra incluida la hora de tutoría. Además, el Anexo IV del mencionado decreto asigna a la Historia del Arte, como asignatura troncal de opción, 4 sesiones semanales. Asimismo, el curso de 2º de bachillerato suele finalizar a mediados de mayo, aspecto que también se ha tenido en cuenta⁹.

De este modo, en base a la normativa autonómica, al calendario lectivo del curso 2022-2023 (figura 6) y a las características propias de 2º de bachillerato, se han calculado unas 95 sesiones de Historia del Arte a lo largo de todo el curso.

⁹ Cada curso académico, en torno al mes de marzo, la Consejería de Educación del Principado de Asturias emite una circular que establece el calendario de evaluación y finalización del curso de 2º de bachillerato, en base a la publicación de las fechas de la Pruebas de Acceso a la Universidad. Al no poder conocer en el momento de desarrollo de este trabajo las fechas del curso 22-23, se ha tomado como referencia la circular del curso anterior. <https://www.educastur.es/documents/34868/38433/2022-04-Circular-2Bach-2021-2022.pdf/1a9a712b-3bde-5ea6-2b25-3112871ce38b?t=1649228389500>

Figura 6. Calendario escolar del presente curso 22-23 en Asturias



CC BY-NC-SA 4.0
2022. Consejería de Educación
Principado de Asturias.



www.educastur.es



Fuente: <https://www.educastur.es/calendario-escolar>

Evidentemente, también se ha tenido en cuenta el currículum de la asignatura. El Decreto 42/2015 divide sus contenidos en 6 bloques, correspondiéndose el arte medieval con el bloque 2. Así, tomando como referencia las 95 sesiones disponibles, aproximadamente, para impartir los 6 bloques de contenido, hemos reservado para nuestra unidad didáctica, correspondiente al bloque 2, 15 sesiones, dedicándose las dos últimas al desarrollo del producto final por parte de los alumnos.

A continuación, exponemos a través de tablas con los contenidos y actividades planteadas para las sesiones de esta UD.

Tabla 6. Sesión 1

Sesión 1. La Edad Media es...	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar las ideas previas y tópicos del alumnado sobre la Edad Media. - Reflexionar y debatir sobre dichas ideas. - Observar y comentar algunas imágenes actuales vinculadas al medievo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La Edad Media: concepto y periodización. - El legado medieval en el imaginario actual.
Actividades	<p>Actividad 1 (15')</p> <p>Lluvia de ideas a través de un mural en Padlet. Lleva por título “La Edad Media es...”. Sin más pistas se invita al alumnado a que plasme en el documento virtual las ideas en bruto. Los comentarios aparecen anónimos en el mural. (Ver anexo 1)</p> <hr/> <p>Actividad 2 (40')</p> <p>Se deja el Padlet a un lado y se pasa a la observación de una serie de imágenes proyectadas por la docente: (1) la bandera de Asturias vs. y la cruz de la Victoria; (2) el logo de Asturias Paraíso natural vs. Santa María del Naranco.</p> <p>Se abre el turno de palabra y comienza el intercambio de ideas (semejanzas y diferencias, de cuándo datan las piezas originales, porque son aún hoy símbolos tan importantes presentes en banderas y logos, que peso tiene en nuestra comunidad autónoma el pasado medieval, buscamos otras referencias medievales actuales como el Camino de Santiago o el Santuario de Covadonga).</p> <p>Cierre reflexionando sobre las respuestas al Padlet y en qué medida han cambiado (si lo han hecho) tras el debate.</p>
Recursos	Pizarra, proyector y ordenadores.
Evaluación	Técnica: observación. No evaluable formalmente.

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Sesión 2

Sesión 2. El puente hacia la Edad Media	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, valorar y situar la Antigüedad Tardía como puente hacia la Edad Media y como espacio temporal en el que se desarrollará el arte paleocristiano. - Comprender el contexto filosófico-religioso de la Antigüedad Tardía. - Identificar las características principales del arte paleocristiano.
Actividades	<p>Actividad 1 ('30)</p> <p>La sesión se abre con la presentación de dos vídeos, uno relativo a la religión en la Antigüedad Tardía, y el otro al arte desarrollado en ese periodo (arte paleocristiano). Tras el visionado, se plantea una pregunta: ¿Cómo afectaron los cambios en la política religiosa en el arte? Se inicia el debate.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=le0wYNj2YcE</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=e62qqK90J1k</p> <p>Actividad 2 ('25)</p> <p>La profesora destaca de nuevo las tres manifestaciones artísticas más relevantes de la época paleocristiana o Antigüedad Tardía: la basílica, el <i>martyrium</i>, el mausoleo y el baptisterio. Se les permite elegir libremente una tipología, siempre y cuando todas queden cubiertas al menos por un alumno (la docente guía en este proceso de asignación para que no se prolongue demasiado). Repartido el trabajo, empieza la indagación individual en el ordenador sobre la tipología asignada con la finalidad de rellenar el cuestionario facilitado por la profesora (Anexo II). Si queda inacabado se termina en casa (para entregar en próxima sesión, evaluable).</p>
Recursos	Pizarra, proyector, ordenadores, ficha proporcionada (Anexo II)
Evaluación	Actividad 2 evaluable. Instrumento: escala de valoración genérica (Anexo III)

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Sesiones 3 y 4.

Sesiones 3 y 4. Justiniano tenía un diario	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Repasar y comprender la realidad sociocultural y artística del imperio bizantino en época de Justiniano (+565). - Leer fragmentos de la obra de Procopio y valorar adecuadamente sus aportaciones. - Elaborar la primera fase del proyecto (Justiniano y el arte bizantino)
Actividades sesión 3	<p>Actividad 1 (25') Consolidación de ideas. Repasamos contexto histórico de Bizancio a través de vídeo. https://www.youtube.com/watch?v=mzl2hetUI4s Tras su visualización, nos detenemos en la parte del vídeo en la que se proyecta el mosaico de San Vital de Rávena. Observamos a Justiniano y su séquito. ¿Qué vemos? ¿Qué imagen se nos da de ellos? ¿Cómo sería su carácter en base a lo que vemos y a los hechos que conocemos? Iniciamos debate.</p> <p>Preparación (15') La profesora explica las reglas de la primera fase del proyecto: acercarse a la biografía de Justiniano y a los edificios más significativos construidos bajo su mandato a través de Procopio, historiador contemporáneo. La profesora dividirá la clase en 3 grupos de 4¹⁰. En esta ocasión todos trabajaremos sobre la misma figura, pero en adelante a cada grupo le corresponderá un personaje diferente. El objetivo por ahora es escribir una redacción de entre 3 y 4 hojas (1 redacción por grupo) en la que nos convertimos en Justiniano, plasmamos nuestros pensamientos y preocupaciones por lo que está pasando, prestando especial atención a la descripción artística y teniendo muy en cuenta que no conocemos el futuro (estamos en el siglo VI), solo nuestro presente y el pasado. Inicio propuesto: <i>Es el año 547, ¡cómo ha pasado el tiempo! Los mosaicos de San Vital están casi terminados, y Santa Sofía ya hace diez años que la mandé construir, y aún me sigue maravillando cada vez que la piso....</i> La actividad se entregará nada más entrar en clase el día de la sesión 5. Se informa sobre el instrumento de evaluación.</p> <p>Actividad 2 (15') El alumnado, organizado en grupos de 3 grupos de 4, inicia la lectura de los textos y materiales facilitados por la docente (tanto enlaces como fotocopias). También pueden apoyarse en el libro de texto de la asignatura y el ordenador para complementar la información o explorar otras fuentes. Se incide en la idea de aproximarse con ojo crítico a las fuentes: Procopio fue contemporáneo de Justiniano y la idea puede ser fiel en cierto modo, pero ¿qué intereses podría haber para hablar tan mal? Si lo hacía sinceramente, ¿por qué no tuvo miedo a las represalias?</p>
Actividades sesión 4	Continuación del trabajo grupal sobre Justiniano. Se estima que en estos 55' completos y con la docente observando como se organizan y resolviendo posibles dudas, tienen tiempo para dejar la tarea terminada. Si no fuera así, tendrán que continuar en casa.
Recursos	Pizarra, proyector, ordenadores, libro de texto.

¹⁰ Los alumnos quedarán organizados y sentados en grupos desde este momento hasta la finalización del proyecto.

	<p>Procopio, <i>Historia Secreta</i> (lectura p. 196-214): https://ia600707.us.archive.org/23/items/SofoclesEdipoRey/279.ProcopioDeCesar_eahistoriaSecreta.pdf</p> <p>Datos históricos y biográficos sobre Procopio: https://es.wikipedia.org/wiki/Procopio_de_Cesarea</p> <p><i>De la construcción de la iglesia a la construcción simbólica del emperador:</i> file:///C:/Users/betom/Downloads/Dialnet-DeLaConstruccionDeLalglesiaALaConstruccionSimbolic-6767174.pdf</p> <p>Sobre Justiniano (copias proporcionadas por la docente a cada grupo): P. Brown (2020), "La gloria: Justiniano y sus sucesores", en <i>El mundo de la Antigüedad Tardía. De Marco Aurelio a Mahoma</i>, Madrid:Taurus, p.189-200.</p>
Evaluación	Observación en el aula (no evaluable formalmente). Actividad 2 evaluable: instrumento, escala de valoración genérica (Anexo III).

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Sesión 5, 6, 7 y 8.

Sesión 5,6, 7 y 8. Vidas paralelas (icon permiso de Plutarco!)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer e identificar las principales manifestaciones artísticas occidentales de los siglos VI al X. - Comprender la coexistencia de los reinos europeos posteriores a la caída del Imperio Romano de Occidente, y la coexistencia de estilos e influencias artísticas. - Planear, desarrollar y simular una situación histórica de este periodo a través de un <i>roleplaying</i>.
Actividades sesión 5	<p>Actividad 1 (30') Se muestran a través del proyector tres mapamundis de Beato de Liébana: El Beato de Burgo de Osma, el Beato de Valcavado y el de Saint-Severn (Ver anexo IV). Se pide al alumnado que observen atentamente y que vayan haciendo una lluvia de ideas por grupos acerca de lo que ven o de lo que creen que puede ser. Después la profesora aclarará que se trata de un mapamundi, y presentará de manera sumaria la figura de Beato de Liébana, y la importancia que tuvo en el pensamiento religioso del momento y, por ende, en la concepción que se tenía del mundo. También aclarará que conservamos sus escritos a través de copias posteriores.</p> <p>Actividad 2 (35') Se les entrega una ficha para trabajar en grupo mientras vemos el documental sobre los beatos (anexo IV). La ficha se entregará al principio de la próxima sesión (sesión 6). Evaluable mediante escala genérica (anexo III) https://www.youtube.com/watch?v=Ywprg5TS-ls</p>
Actividades sesión 6	<p>Preparación (20') Se recogen las fichas de la tarea del día anterior. La profesora resume en cinco minutos lo comentado el día anterior, incidiendo en los aspectos relativos a la concepción del mundo y al contexto histórico-religioso que lo determina. En ese caldo de cultivo, surgen diferentes manifestaciones artísticas, muy vinculadas en este periodo al poder de los reyes (el arte asturiano, de hecho, se denomina arte áulico). Se les explica la siguiente fase del proyecto ("Vidas paralelas"): igual que trabajamos todos juntos sobre Justiniano, ahora cada uno de los tres grupos trabajará sobre una de las siguientes figuras (se elegirá mediante sorteo): <i>Abderramán I (+788)</i>, <i>Carlomagno (+814)</i> y <i>Alfonso II (+842)</i>. Cada uno de ellos, están vinculados además a la promoción de edificios de gran relevancia: <i>la mezquita de Córdoba</i>, <i>la capilla palatina de Aquisgrán</i> y <i>la iglesia de San Julián de los Prados</i>, respectivamente.</p> <p>Actividad 1 (35') Elegidos los personajes por cada uno de los grupos, se inicia el trabajo, que consiste en lo siguiente: a través de los materiales y recursos proporcionados por la profesora, así como el apoyo en el libro de texto, los alumnos deberán preparar un discurso de entre 4 o 5 folios, escrito en primera persona, al igual que el trabajo de Justiniano. Sin embargo, esta vez no es un diario privado del monarca, sino un discurso preparado para el día en que reciban la visita diplomática de los otros dos reyes. Evidentemente, cada uno de los monarcas quiere agradar e impresionar a los otros dos, por eso la cita se dará en el edificio más importante para el monarca, por su grandiosidad y su simbolismo religioso. A los alumnos se les advierte de que esta visita diplomática no tuvo nunca lugar (o, si la tuvo, no nos queda documentación escrita: ¡la historia es una construcción que llevamos a cabo con las fuentes que tenemos a nuestro alcance, pero no es una verdad dogmática e inmóvil!). También se les advierte de que los reinados de Abderramán y Alfonso II no fueron estrictamente contemporáneos, pero sus</p>

	<p>trayectorias vitales sí, por lo que ambos supieron sin ninguna duda de la existencia del otro (y, por lo tanto, de sus victorias y sus derrotas en la batalla y, en consecuencia, de sus promociones artísticas más relevantes). En este sentido advertimos que tienen que comprender que en aquel momento no había anuncios publicitarios, y esa tarea estaba encomendada, de alguna manera, al arte: el arte representaba el poder del rey, su riqueza, su capacidad para construir obras magníficas. Por otro lado, se hace hincapié en que no conocemos el futuro, solo el presente de cada monarca y el pasado. La herencia recibida es para ellos importante (para los monarcas asturianos el pasado visigodo, para Carlomagno el pasado romano imperial, para Abderramán el pasado Omeya de Damasco).</p> <p>En esta sesión inician la lectura de los materiales proporcionados, que pueden complementar con más información rastreando en la web, y empiezan a organizar la información (anexo V)</p>
Actividades sesión 7	<p>Continuación del trabajo grupal de actividad 1 sesión 6.</p> <p>Con la información organizada en el esquema proporcionado (anexo V), comienzan la fase dos de la actividad. Ahora hay que redactar en 4 o 5 folios ese discurso en primera persona, pensado para dirigirse a los dos monarcas que vendrán en visita diplomática. Ese discurso irá encabezado por una introducción de 10 líneas como máximo, en la que se aportarán detalles como narrador externo (Ejemplo orientativo: <i>Alfonso II recibe a Carlomagno y a Abderramán en la entrada principal de su hermosa iglesia dedicada a los Santos Julián y Basilisa. Se saludan cortésmente y cruzan el pórtico que les lleva a la nave central, que atraviesan despacio antes de detenerse en...</i>).</p> <p>El discurso no será entregado, si no leído en el aula en la siguiente sesión (sesión 8), acompañado de un Power Point como soporte visual que simule la situación dentro de la iglesia/capilla/mezquita. Será leído por el portavoz de cada grupo, asistido por los otros tres miembros que simularán ser parte del séquito real, asistiendo al monarca en su discurso si fuera necesario (pueden recrear la situación como quieran, con toda la libertad para la creatividad).</p>
Actividades sesión 8	<p>Desarrollo del <i>roleplaying</i> en el aula (15'-20' por grupo).</p>
Recursos	<p>Pizarra, proyector, ordenadores, libro de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Documental sobre Beatos</u>: https://www.youtube.com/watch?v=Ywprg5TS-Is - <u>Sobre Alfonso II</u>: https://dbe.rah.es/biografias/6354/alfonso-ii https://artsandculture.google.com/entity/m0s1k?hl=es <p>L. Arias (2009). <i>San Julián de los Prados</i>. Oviedo: Nobel. https://www.academia.edu/26539801/Iglesia de San Juli%C3%A1n de los Prados</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Sobre Carlomagno</u>: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/carlomagno-padre-europa-medieval_15977 https://elretohistorico.com/carlomagno-eginardo-vita-karoli/ <p>W. Braufels (1985). <i>Carlomagno</i>. Barcelona: Salvat. https://archive.org/details/carlomagnowbraunfelsbibliotecasalvatdegrandesbiografias561985/page/n3/mode/2up https://www.arteguias.com/catedral/capillapalatinaaquisgran.htm</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Sobre Abderramán I</u>: https://mezquita-catedraldecordoba.es/descubre-el-monumento/la-historia/ <p>M. Ación y E. Manzano (2009). “Organización social y administración política en Al-Ándalus bajo el emirato”. <i>Territorio, Sociedad y Poder</i>, nº2. https://digital.csic.es/handle/10261/161338 https://m.arteguias.com/catedral/cordoba.htm</p>

Evaluación	Actividad 1 sesión 5 evaluada en sesión 8 en el <i>roleplaying</i> (todos los alumnos del grupo llevarán la misma nota). Rúbrica de evaluación exposiciones orales (anexo VI).
-------------------	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Sesiones 9,10,11 y 12

Sesión 9,10,11 y 12. "Hola, soy el apóstol Santiago"	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y comprender los cambios del año 1000 y el contexto cultural y religioso. - Identificar las características principales del arte románico y de su iconografía. - Interpretar y valorar el arte románico en su contexto cultural y religioso.
Actividades sesión 9	<p>Actividad 1 (55') ¿Seguimos teniendo los mismos miedos que en la Edad Media? Leemos y debatimos sobre Raoul Gabler, el cronista del año 1000 que plasmó los miedos milenaristas en su crónica, y nos apoyamos para el debate en la introducción de la obra de Duby <i>Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos</i>. Este debate, a partir de las lecturas, se orientará no solamente a los miedos religiosos, sino también a los cambios sociales que se producen en ese momento y que también formaban parte de esos miedos o contribuían a los mismos.</p>
Actividades sesión 10	<p>Actividad 1 (10') La profesora, partiendo del contexto cultural y religioso visto el día anterior a través del monje Gabler, explica brevemente las características de la arquitectura románica, haciendo hincapié en las influencias que recoge y en los motivos que convirtieron a esta arquitectura en el primer estilo europeo (las órdenes monásticas, Cluny en concreto; las peregrinaciones etc).</p> <p>Actividad 2 (45') En los primeros 5 minutos se presenta al alumnado a través de imágenes las iglesias de peregrinación a través de breve explicación y apoyo power point (San Martín de Tours, San Marcial de Limoges, Santa Fe de Conques, San Sernín de Toulouse y Santiago de Compostela). Se les entrega a cada grupo un mapa de Europa (solamente perfilado, en blanco y negro). Hacemos un Visual Thinking sobre las iglesias de peregrinación, poniendo en marcha nuestra creatividad (ideas: las señalamos en el mapa mediante un dibujo de su planta o de la parte que más nos ha llamado la atención, dibujamos un camino que las une que imaginamos lleno de peregrinos y de mercadillos, monasterios etc.). Tarea evaluable, se expone en sesión 11.</p>
Actividades sesión 11	<p>Actividad 1 (20'): exposiciones visual thinking (5 minutos aprox. cada una). Actividad 2 (35') Trabajamos el pórtico de la Gloria de la catedral de Santiago. En el románico los programas escultóricos cobran una gran relevancia, y aunque no es el único lugar donde están presentes, las portadas de estas grandes iglesias van a concentrar programas iconográficos muy ricos. Para ello, recurrimos de nuevo a narrativas individuales, pero esta vez serán bastante especiales. Por sorteo, a cada equipo le corresponderá una parte de la portada: (1) el tímpano, (2) las arquivoltas, (3) las jambas. Cada equipo lee y estudia su parte (con la ayuda de los materiales aportados por la profesora), y eligen a un personaje libremente. Ese personaje será el protagonista de la historia y al que le pondrán voz para explicar en primer lugar quien es, por qué ocupa ese lugar en la portada, a quienes tiene alrededor y por qué. Más allá de los aspectos iconográficos imprescindibles, se permite y valora la creatividad, la voz propia de los personajes, y algunas valoraciones subjetivas que recreen la sensación de esas figuras, desde sus respectivas posiciones, cuando los fieles o los peregrinos las miran, las tocan etc. En esta ocasión, con la idea de que vayan ganando autonomía, no se les entrega un esquema guía, solamente se les dan indicaciones acerca de cómo habrán de exponerlo al día siguiente: se hará un <i>roleplaying</i> en el que los tres grupos saldrán</p>

	a la vez a exponer ante la profesora. Se colocarán en la misma posición que las partes de la portada (el grupo del tímpano en el centro, el grupo de las arquivoltas tras el tímpano y subidos en la tarima, y el grupo de las jambas delante del tímpano, simulando una posición más baja). Irán interviniendo por turnos: primero el tímpano, luego las arquivoltas y finalmente las jambas.
Actividades sesión 12	Actividad 1 (55’): Exposiciones actividad 2 (sesión 11)
Recursos	<p>Pizarra, proyector, ordenador, libro de texto. Ficha mapa de Europa.</p> <p>J. Torres (2000). “El cronista del año mil: Raúl Gabler”. <i>Codex aquilarensis</i>, nº16, p. 133-152. https://www.romanicodigital.com/sites/default/files/2019-09/C16-1_Carlos%20Estepa.pdf</p> <p>G. Duby (1995). <i>Año 1000, año 2000: la huella de nuestros miedos</i>. Barcelona: Andrés Bello. https://books.google.com.mx/books?id=C54D3geL0hUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false</p> <p>- <u>Para trabajar el Pórtico de la Gloria:</u></p> <p>J. Carmona Muela (2008). <i>Iconografía cristiana. Guía básica para estudiantes</i>. Madrid: Akal. https://www.arteguias.com/iglesiasperegrinacion.htm http://catedraldesantiago.es/portico-de-la-gloria/ https://www.youtube.com/watch?v=t9juGpK1hOA</p>
Evaluación	<p>Actividad 1 sesión 11 (exposición <i>visual thinking</i>): rúbrica anexo VII.</p> <p>Actividad 1 sesión 12 (exposición roleplaying): Rúbrica de evaluación exposiciones orales (anexo VI).</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Sesión 13

Sesión 13. A hombros de gigantes	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y comprender el contexto filosófico-religioso del siglo XII. - Identificar las características principales del arte gótico. - Comprender y valorar el saber acumulado y copiado en las escuelas catedralicias.
Actividades	<p>Actividad 1 (15') Abrimos Google Académico y leemos la frase “A hombros de gigantes”. ¿De quién es? ¿Por qué está ahí? Leemos el fragmento atribuido a Juan de Salisbury (reproducido en la introducción de este trabajo y que da título al mismo). Comentamos y debatimos acerca de la influencia de la Antigüedad en el pensamiento del siglo XII.</p>
	<p>Actividad 2 (15') Tomamos como modelo la escuela de Chartres, a la que perteneció Juan de Salisbury, para acercarnos al arte gótico. A lo largo de estos minutos, los grupos buscarán información libremente y ayudados por la profesora sobre la escuela de Chartres y sobre la catedral de Chartres. El objetivo es que comprendan esa dualidad: las catedrales no sólo son aspectos técnicos y formales, sino que en su interior albergaron el conocimiento más valioso del momento (de hecho en ellas está el origen de las primeras universidades).</p>
	<p>Actividad 3 (30') Con la información obtenida en la actividad anterior y sin perderla de vista, elaboran un comentario artístico de la catedral de Chartres, poniendo en marcha todo lo aprendido hasta el momento y la información que acaban de leer al respecto. Para su elaboración siguen la pauta del anexo IV. El comentario será entregado a primera hora en la sesión 14.</p>
Recursos	<p>https://scholar.google.es/</p> <p>Libro de texto</p>
Evaluación	Actividad 3: evaluación. Escala genérica Anexo III

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Sesión 14

Sesión 14. Nos preparamos para ser profesores de arte medieval	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los diferentes estilos artísticos del medievo. - Situar cronológicamente los diferentes estilos artísticos del medievo. - Reflexionar acerca del vínculo entre las manifestaciones artísticas, el pensamiento filosófico-religioso y el contexto cultural. - Ordenar y planificar ideas para explicarlas a otros compañeros.
Actividades	<p>Actividad 1 (20') La profesora muestra en diferentes diapositivas (Power Point) todo lo trabajado desde el inicio de esta unidad didáctica. La presentación también incluye fotografías de las situaciones de aprendizaje abordadas por el alumnado hasta el momento, como una manera de incentivar el intercambio de ideas acerca del balance de la experiencia (una autoevaluación informal).</p> <p>Actividad 2 (35') Trabajamos para el producto final del proyecto. Cada grupo comenzará a preparar la exposición para sus compañeros de 2º de la E.S.O.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La exposición durará 15 minutos y deberán de intervenir todos los miembros del grupo de manera ordenada, no sólo el portavoz. - Cada grupo elegirá libremente la parte que prefiere exponer (no podrá repetirse): Justiniano, Alfonso II, Abderramán, Carlomagno, los personajes del pórtico de la Gloria o la escuela de Chartres. - Deberán organizar toda la información de manera ordenada y empezar a preparar el discurso y el Power Point de manera conjunta. - La información deberá presentarse siguiendo la pauta del comentario artístico (anexo IV), pero prestando especial atención al contexto histórico, cultural y religioso. - Los últimos 5 minutos de la exposición se dedicarán a mostrar a los compañeros cómo trabajaron en el aula el tema que les acaban de exponer, y harán un balance de la experiencia.
Recursos	Pizarra, proyector, ordenador, libro de texto
Evaluación	Observación del trabajo en equipo (no hay evaluación formal)

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Sesión 15

Sesión 15. ¡Compartimos nuestra experiencia!	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer de manera clara el tema correspondiente de arte medieval. - Comprender y valorar el arte medieval.
Actividades	En el aula de 2º de E.S.O., los alumnos de 2º de Bachillerato exponen sus temas de manera grupal (ver sesión 14 para más información sobre la exposición)
Recursos	Pizarra, proyector, ordenador,
Evaluación	Evaluación de la exposición (producto final) mediante rúbrica anexo VI

Fuente: elaboración propia

3.3.6 Recursos

A lo largo de las tablas de sesión se han ido especificando todos los recursos empleados. En todo caso, conviene señalar que todo el trabajo a lo largo de la unidad didáctica se ha apoyado en recursos TIC, desde los más sencillos, como las explicaciones o exposiciones orales apoyadas en un Power Point, hasta su uso para rastrear y consultar fuentes a través de bibliotecas digitales. El acceso a las fuentes, aunque casi siempre proporcionado previamente por la docente, ha servido para dar a conocer a los alumnos plataformas como archive.org o Google Books. Además, la sesión número 13 nos ha servido como pretexto para presentar Google Académico que, al mismo tiempo, nos ha servido para presentar a Juan de Salisbury, la escuela de Chartres y el arte gótico.

3.3.7 Evaluación

La evaluación a lo largo de esta unidad didáctica será coherente, objetiva y variada, con la finalidad de que el alumnado sea evaluado de la manera más completa y justa posible. Con este objetivo, las evidencias recogidas han sido tanto escritas como orales. Además, entendiendo la evaluación no sólo como la obtención de una nota numérica sino como un proceso constructivo de aprendizaje, todas las tareas han sido observadas por la docente, que ha tratado de guiar, asesorar y dar *feedback* a los grupos de trabajo. En este sentido y por este motivo, se ha puesto en conocimiento del alumnado desde el inicio el instrumento de evaluación correspondiente.

Los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados han sido los siguientes:

- Una escala genérica de valoración para los comentarios artísticos y los cuestionarios.
- Una rúbrica para la evaluación de la exposición del Visual Thinking.
- Una rúbrica para la evaluación de las exposiciones orales (*roleplaying* y exposición final).
- La observación sistemática de la actitud y el trabajo en equipo en el aula como medio de evaluación informal.

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

En cuanto a los criterios de evaluación de la unidad didáctica:

- Actividades escritas (cuestionarios y comentarios): 30%
- Actividades orales (roleplayung y exposición visual thinking): 30%
- Producto final (clase invertida): 40%

Finalmente, conviene hacer referencia a los alumnos NEAE. Recordemos que en nuestra aula teníamos una alumna de origen marroquí que en el curso pasado se había incorporado al instituto y durante el cual, por incorporación tardía, se implementaron medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario. Su buena integración y los buenos resultados académicos hicieron que el claustro y el departamento de orientación determinasen que para este curso solo serían necesarias medidas ordinarias. El resto de los alumnos, salvo dificultades puntuales, no son NEAE. En todo caso, los grupos de trabajo fueron hechos por la docente de manera heterogénea para favorecer la integración y la inclusión de todo el alumando.

3.4 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Aunque la propuesta recogida en este trabajo no se ha llevado a cabo, sí tenido en consideración todos los aspectos necesarios que se deben tener en cuenta para plantear e implementar una unidad didáctica. Uno de esos aspectos es la evaluación de la propuesta tras su implementación, con la idea de mejorarla o incluso desecharla en el futuro. Basándonos en ello, hemos realizado una matriz DAFO en la que hipotetizamos sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que podrían haber surgido si este proyecto se hubiera implementado.

Tabla 14. Análisis DAFO

Factores internos	Factores externos
<p style="text-align: center;">Fortalezas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Desarrollo de la cooperación y la organización dentro del grupo. 2.Valoración del arte medieval como fruto del pensamiento religioso y el contexto cultural. 3.Desarrollo de habilidades en el manejo de las TIC. 4.Práctica y mejora de la expresión oral y escrita. 	<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La nueva ley educativa, más flexible a nivel curricular, podría facilitar la implementación de metodologías activas. 2. El centro podría invertir en material TIC si estas metodologías fueran más sistemáticas en el aula de ciencias sociales. 3. El alumnado podría empezar a valorar el aula de ciencias sociales como un laboratorio de historia.
<p style="text-align: center;">Debilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Dificultad para trabajar con el vocabulario artístico por ser completamente nuevo. 2.Escasos conocimientos históricos sobre la Edad Media. 3.Trabajo en grupo no siempre equilibrado. 4.Imposibilidad de abarcar todas las manifestaciones artísticas medievales. 	<p style="text-align: center;">Amenazas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.La extensión de los contenidos curriculares limitan la posibilidad de implementar estas metodologías con más asiduidad. 2.El apoyo en recursos TIC para las tareas puede limitar la participación por parte de alumnos con dificultades en el entorno informal. 3.El centro no tiene suficientes aulas TIC como para que se desarrollen métodos activos de manera sistemática.

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

El arte ofrece casi un camino abreviado con respecto al largo recorrido de la naturaleza para lo que puede hacerse, y genera (como ya he dicho) la facultad de llevar a cabo lo difícil. Por eso los griegos denominan «méthodon» al razonamiento conciso, que evita el derroche de la naturaleza y dirige su tortuoso curso, de modo que resulte más correcto y más fácil lo que es útil hacer. La naturaleza, en efecto, aunque es ágil, no alcanza, si no se la enseña, la facilidad del arte: y aun así, es madre de todas las artes y les confiere la razón como nodriza para que progresen y se perfeccionen.
Juan de Salisbury, *Metalogicus* (en U. Eco, 2013, p.165).

A lo largo de este trabajo hemos esbozado un breve recorrido por algunas experiencias metodológicas innovadoras relacionadas con el ABP en el aula de ciencias sociales, así como un sintético panorama general sobre el concepto de Edad Media, la imagen ambivalente que tradicionalmente se ha tenido de ella, y las ideas estereotipadas que han terminado por prevalecer en la mente del alumnado al no ofrecer la educación formal una enseñanza más adecuada que compense la influencia de ideas preconcebidas (cuyo origen se encuentra fundamentalmente en medios audiovisuales, como series y videojuegos).

Sobre esta base hemos planteado una unidad didáctica de 15 sesiones cuyo objetivo principal ha sido motivar y alentar al alumnado en el estudio del arte medieval, un periodo cuyos principales símbolos aún tienen un enorme peso en el lugar para el que ha sido planteada esta propuesta (Principado de Asturias). Este acercamiento al medievo a través de símbolos reconocibles y cercanos al alumnado ha permitido en la primera sesión despertar en ellos y en ellas, al menos, curiosidad. De esta manera se pueden responder ellos mismos a esa pregunta tan habitual en los adolescentes: «pero esto, ¿para qué me sirve?». Entre otras cosas, conocer y valorar adecuadamente la Edad Media y sus manifestaciones artísticas les permitirá interpretar el origen de la bandera de la comunidad autónoma, la iluminación navideña de la principal calle de Oviedo, el logo turístico de Asturias o las conchas que por las calles de numerosas localidades asturianas marcan el camino hacia Santiago de Compostela. A partir de aquí, las sesiones de la unidad didáctica se han desarrollado entorno a narrativas personales, lo cual ha permitido que los alumnos y alumnas empaticen con personajes relevantes del medievo, facilitando la comprensión de conceptos temporales e históricos a través de motivaciones personales y contextos particulares.

Además, las diferentes evidencias de evaluación recogidas han permitido que el alumnado se exprese a través del lenguaje oral y escrito, y también de una manera más creativa a través del *visual thinking*. Esta relativa variedad de productos tiene como consecuencia una evaluación más justa en tanto se han tenido en cuenta evidencias de diferente carácter, atendiendo así a las diferencias individuales del alumnado. Finalmente, cuando se expone el producto final en la sesión número 15, el alumnado ya ha ido atravesando el medievo y trabajando diversos aspectos de él a lo largo de la unidad didáctica, teniendo que ofrecer solamente una síntesis de unos de los aspectos ya trabajados a sus compañeros de 2º de E.S.O. A este respecto, hemos considerado que una exposición en un aula sería una experiencia más motivadora para ellos que exponerlo en nuestra aula ante la profesora y sus compañeros de historia del arte. Sintetizar y expresar lo aprendido ante sus compañeros de 2º de E.S.O. fomenta su capacidad de superación, su motivación y, además, les sitúa en un contexto real como es la enseñanza y la transmisión de conocimientos en un aula.

Así, a través de esta unidad didáctica hemos tratado de poner en marcha lo que la normativa señala como el objeto de estudio de la Historia del Arte: “el estudio cronológico y sistemático de un conjunto de creaciones que expresa inteligencia, la capacidad, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, los sentimientos, las emociones y los anhelos de los seres humanos” (Decreto 42/2015). Por algún motivo, el arte medieval suele presentarse de manera diferente, como si quienes habitaron aquellos supuestamente oscuros años hubieran carecido de “los sentimientos, las emociones y los anhelos de los seres humanos”. Por ello, humanizar la Edad Media ha sido para nosotros la herramienta fundamental para conseguir una mejor comprensión de las manifestaciones artísticas del periodo, expresión última de esos anhelos y esas emociones de las que habla la normativa.

5. Limitaciones y prospectiva

Recientemente se ha estudiado la relación entre el ABP y la investigación-acción (Botella y Ramos 2019). Aunque ambas requieren reflexión sobre el propio proceso, el ABP se mueve en el terreno de la didáctica y la IA en el de la investigación. La falta de tiempo, generalmente, suele ser el principal problema que impide al docente aprovechar un contexto de ABP para llevar a cabo sobre el mismo una IA, incluso en el caso de que recurriese a ayuda externa (de un profesor universitario, por ejemplo) para llevarlo a cabo. Es algo que nos hubiera gustado plantear para este proyecto, pero hemos considerado que las limitaciones de tiempo lo harían inviable. Sin embargo, creemos que su implementación podría resultar de sumo interés en aquellos centros que dispongan de los medios necesarios.

Por otra parte, el uso de narrativas individuales que se han empleado en las diferentes situaciones de aprendizaje aquí planteadas con la idea de humanizar y acercar la historia a los estudiantes, también podría presentar algunos inconvenientes. Como señala Carretero, aunque estas narrativas tengan “un alto componente motivador e incluso puedan ser más fácilmente comprendidas por los alumnos, también producen una serie de sesgos característicos que dificultan la adquisición de una alfabetización histórica”. De este modo, la historia puede llegar a ser vista “como una sucesión de historias sobre personajes famosos, que rara vez tienen una conexión entre sí, y son comprendidas de manera aislada” (Carretero, 2011, p. 101-102). En todo caso, al tratarse de alumnos y alumnas de 2º de bachillerato y de una sola unidad didáctica, hemos considerado que este sesgo no debería en principio afectar a la perspectiva global que el alumnado pueda llegar a tener de la historia del arte. Además, en esta unidad didáctica se han combinado personajes históricos con personajes iconográficos de naturaleza religiosa y, por lo tanto, de diferente carácter. Por otro lado, no se ha recurrido a personajes femeninos a pesar de contar la Edad Media con grandes personalidades religiosas tan interesantes como Eloísa o Hildegarda de Bingen, o reinas de reconocido peso, como la reina Sancha de León o Isabel la Católica. La inclusión de una sesión o dos sesiones dedicada a ellas hubiera sido de sumo interés pero hubiera convertido esta propuesta en algo demasiado ambicioso e inabarcable. De todas maneras, conviene señalar que, a lo largo de los diferentes momentos expositivos dentro de las sesiones aquí planteadas, la docente refiere

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

nombres femeninos y hace hincapié en la relevancia de algunas mujeres, como Teodora, por ejemplo, esposa de Justiniano. También conviene tener en cuenta que se trata de una sola unidad didáctica dentro del curso de 2º de bachillerato cuyo propósito principal ha sido acercar el arte medieval a los estudiantes, tratando de eliminar las connotaciones tan negativas que le vienen asociadas de manera tradicional. Sin embargo, en los bloques de contenido posteriores, sí que están previstas unidades didácticas dedicadas a mujeres, sobre todo a partir del siglo XVI (Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana, por citar solo dos ejemplos).

Finalmente, hemos desechado la posibilidad de incluir como actividad extraescolar la visita al museo arqueológico local, donde hubiera sido interesante que se desarrollase parte de la actividad del proyecto. Aunque somos conscientes de que esto podría ser interpretado como una deficiencia, esta se encuentra justificada por la dificultad para programar excursiones, ya que estas tienen que estar previstas e incluidas en la programación desde el inicio del curso. A esto se suma la menor duración del curso en 2º de Bachillerato y la presión curricular que ejerce la prueba de acceso a la universidad, motivos por los que hemos preferido acotar especialmente las situaciones de aprendizaje al aula. Además, una de las excursiones anuales en este curso siempre es a Santa María del Naranco, que viene a complementar de manera más que adecuada los contenidos y ejemplos trabajados en esta unidad didáctica.

Anexo I: actividad 1, sesión 1.

Figura 7. Padlet con la lluvia de ideas¹¹.

Padlet

https://padlet.com/08bego/mqwhb04lftyqz2ah

La Edad Media es...

- la época situada entre la Edad Antigua y la Edad Moderna
- periodo histórico entre los siglos V y XV
- una época de la historia que tuvo lugar alrededor del siglo XV en la que no se estaba tan desarrollado como ahora, había más guerras, la gente moría antes, no se tenía tanto conocimiento y había más dificultades que ahora
- la sociedad de clases y el auge del Imperio Español
- uno de los periodos históricos más oscuros
- es un periodo de la historia. Abusos, condes y marqueses, injusticia, carrozas, bufones, corsets, pobreza, joyas, caballos, reyes y reinos, abusos
- época antigua en la que el poder lo tenían unos pocos de la élite y los pueblos eran muy maltratados
- una etapa de la historia que me recuerda a la peste negra, la ignorancia, los castillos, los caballeros, la falta de higiene, una época oscura
- un periodo de tiempo, o periodo historico que va desde los siglos V al XV y en la que se desarrollan numerosos reinos y se dan avances como armas, filosofía, arquitectura, sistema político (feudalismo). En esta etapa se da el reinado de los reyes católicos, Al-Ándalus y la peste además de muchos acontecimientos importantes
- es un proceso por el cual pasamos de la Edad Antigua a otra con mayor evolución de la industria, mecanización y de la propia población
- oscuridad - peste - conquistas - Imperio Español - monarquías
- la llegada de los dinosaurios
- una época de la historia donde solo hubo peste, mala alimentación y mortalidad alta
- la época más oscura y con más propagación de enfermedades de la historia
- castillos - caballeros - peste - guerra y conquista- magia y dragones
- caballeros guerreros, espadas, castillos, guerras, reyes, desigualdad, oscuridad
- espadas, guerra, castillos, nubes, diferencias sociales, trigo, coronas, oscuridad, reyes, ropa de princesa, guerreros, corsets
- cambio - castillos y mazmorras - luchas
- un periodo de diez siglos, en el cual se produce un estancamiento en el proceso por culpa de la religión (inquisición), constantes guerras, epidemias (peste). Cierra con la conquista de Constantinopla por los otomanos.
- la media de las edades de la población. Es decir, que edad es la más frecuente en la población.
- etapa de la historia que me recuerda a palacios, castillos, sociedad de clases. También a los reyes católicos, Isabel y Fernando (Castilla y Aragón) y una época de epidemias
- la guerra de los cien años, el imperio bizantino, Al Andalus, el inicio del sacro imperio romano germánico, la caída de Constantinopla, el inicio del imperio otomano, la Reconquista, una época oscura y de avances lentos, la importancia de los reyes y de los nobles
- un proceso en el que la sociedad evoluciona y pasa de una producción antigua a una más renovada
- la época de la agricultura y el absolutismo

Fuente: elaboración propia <https://padlet.com/08bego/mqwhb04lftyqz2ah>

¹¹ Aunque el Padlet fue realizado por la autora de este trabajo, las respuestas fueron realizadas anónimamente por estudiantes de 2º de Bachillerato de Historia de España del colegio Loyola – P.P. Escolapios de Oviedo, a petición de su profesor de historia David Fernández, a quien agradezco su amable colaboración. Estas respuestas nos han orientado y reafirmado en la idea de unas ideas preconcebidas absolutamente estereotipadas de la Edad Media, y relacionadas con la Edad Media oscura y la Edad Media fantástica (García Pujades 2013).

Anexo II: modelo de ficha actividad 2 sesión 2

- **Ficha técnica**

Nombre:

Arquitecto:

Cronología:

Localización:

Estilo:

Materiales utilizados:

Dimensiones:

- Contexto histórico (5 líneas)
- Descripción de la planta (solo enumeración de las partes identificadas):
- Descripción del alzado (solo enumeración de los elementos sustentantes y sustentados identificados en sus muros):
- Descripción de la decoración interior y exterior (solo mencionar los elementos decorativos más relevantes, identificando su ubicación y su iconografía):
- Bibliografía y recursos web:

Anexo III: Escala genérica de valoración para comentarios y actividades de Historia del Arte

Tabla 15. Escala genérica de valoración para comentarios artísticos

ESCALA GENÉRICA DE VALORACIÓN PARA COMENTARIOS DE HISTORIA DEL ARTE					
ASPECTOS	1	2	3	4	5
Se expresa usando correctamente el vocabulario y lenguaje científico					
Identifica y describe las obras adecuadamente					
Presenta una enumeración/redacción ordenada					
Cita las fuentes bibliográficas y los recursos web empleados					
Es capaz de relacionar conceptos y/o acontecimientos					
Responde a lo que pide la tarea y lo hace de manera lógica					

Fuente: elaboración propia a partir del modelo CEDEC-INTEF

<https://cedec.intef.es/rubrica/escala-generica-de-valoracion-debates-sobre-ciencia/>

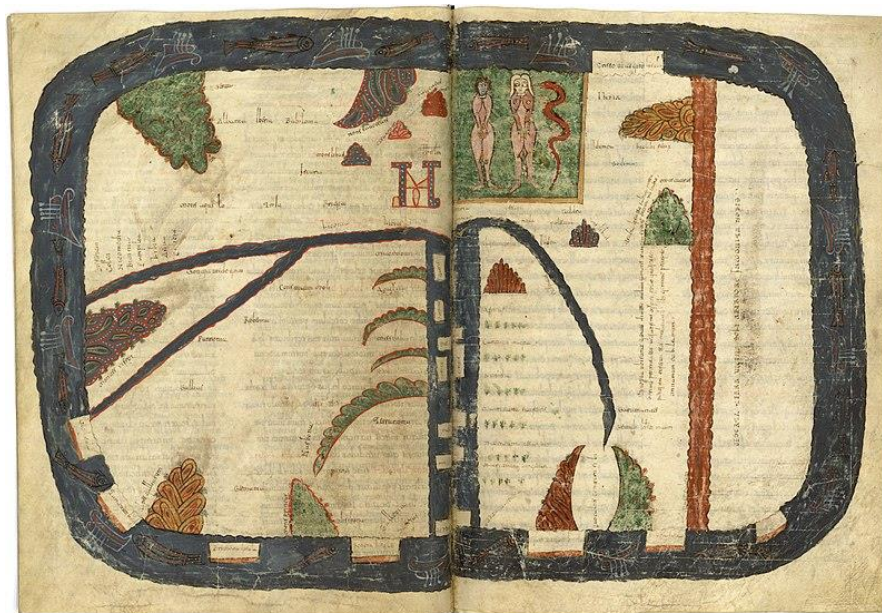
Anexo IV: mapamundis actividad 1 sesión 5 y ficha actividad 2 sesión 5

Figura 8: Mapamundi del Beato de Burgo de Osma.



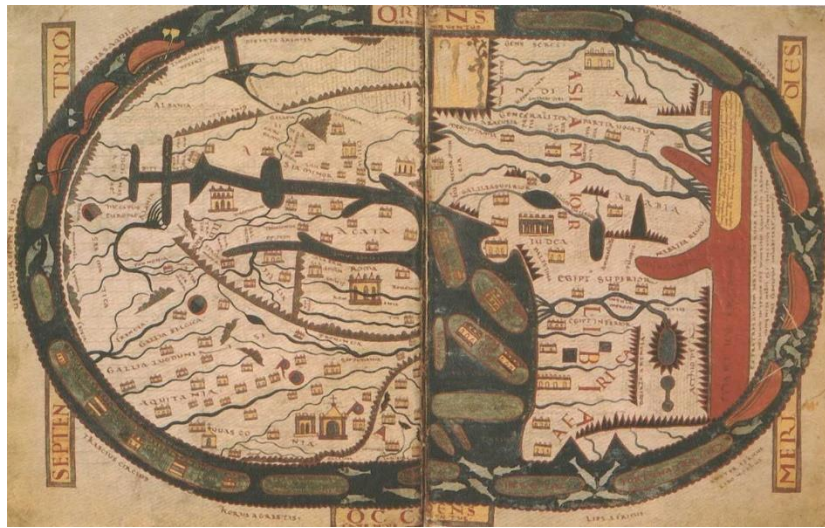
Fuente: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapamundi,_Beato_da_Catedral_de_El_Burgo_de_Osma.jpg

Figura 9: Mapamundi del Beato de Valcavado.



Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa-m%C3%BAndi_do_Beato_de_Valcavado_\(970\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa-m%C3%BAndi_do_Beato_de_Valcavado_(970).jpg)

Figura 10. Mapamundi del Beato de Saint-Severn.



Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/Beatus_map#/media/File:ApocalypseStSeverFolios45v46rWorldMap.jpg

Cuestionario y actividades tras el visionado del documental

1. ¿Qué datos biográficos conocemos de Beato de Liébana? (máximo 10 líneas)
2. ¿Por qué Beato se retiró a Asturias? ¿De qué reyes fue contemporáneo? (máximo 10 líneas).
3. ¿Cuál era la finalidad de los Comentarios al Apocalipsis? (máximo 10 líneas).
4. ¿Qué era el adopcionismo? ¿Quién defendía esta doctrina religiosa? ¿Quién ganó finalmente? (máximo 10 líneas).
5. Elige una escena concreta del manuscrito iluminado explicado en el vídeo o uno de los tres mapas comentados en clase y haz un comentario artístico breve siguiendo la pauta siguiente:

Catalogación de la obra¹²

- Título de la obra.
- Tema. Qué representa. Es decir, si nos encontramos ante una obra de contenido religioso, mitológico, retratístico, histórico, paisajístico, cotidiano o pintura de género, abstracto u otros.
- Autor: anónimo o nombre. Añadir algunos detalles biográficos.

¹² Pauta tomada y adaptada a partir de modelo CEDEC-INTEF: <https://cedec.intef.es/rubrica/guia-para-el-comentario-de-una-obra-pictorica/>

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

- Cronología: fecha en la que fue creada la obra.
- Estilo artístico.

Análisis formal

- Material y técnica: de qué está hecha la obra y el material (pintura: óleo, temple, fresco...y soporte: lienzo, muro etc.; en caso de escultura: materia y técnica, que puede ser vaciado, a la cera perdida etc)
- Uso de la línea y del color: consiste en describir el uso que el artista realiza de estos dos elementos. Por ejemplo, si los contornos aparecen nítidamente reflejados en las figuras o no, qué gama cromática se emplea o por ejemplo si el color es plano o hay efectos de claroscuro.
- Volumen: explicar si predominan las formas naturalistas o se apuesta por el geometrismo. Si se trata de figuras planas o si existe una sensación de masa o peso en el tratamiento de los elementos representados en la obra.
- Composición. Consiste en describir la distribución de las figuras. Debe explicarse si es una composición simétrica, si la distribución de las figuras se realiza con un esquema geométrico, qué elementos ocupan el primer plano y los planos secundarios.
- Perspectiva: ¿de qué manera se sugiere la profundidad? Perspectiva lineal, perspectiva aérea etc.
- Expresividad: ¿cómo se plasman los sentimientos? Conviene analizar los gestos de los personajes, cómo subrayan sus emociones a través de la postura de las manos y del resto del cuerpo.

Análisis iconográfico

Explicar el significado del tema que se representa en la obra en función del contexto histórico en el que fue creada. Resulta primordial estudiar a fondo el tema representado. Intentaremos desentrañar el significado de los símbolos que en él se incluyen, identificar a los personajes que aparecen representados en la escena y con qué intención el artista los ha incorporado en ella. Para llegar a conclusiones interesantes nos debemos preguntar acerca de la función que la obra desempeñó cuando fue creada, quién la encargó (si se conoce) y con qué finalidad.

En líneas generales debemos ser capaces de explicar el contexto histórico en el que la obra fue diseñada. En el caso de que se representen acontecimientos históricos en ella, es recomendable investigar cuáles fueron, explicar su significado y razonar cómo han sido reproducidos concretamente en la obra.

Bibliografía

Finalmente, en los comentarios artísticos conviene hacer alguna referencia bibliográfica de manuales, publicaciones generales o especializadas, monografías y artículos de revistas que nos puedan ayudar a entender el contenido de la obra. También puede ser útil aportar enlaces a páginas web o a archivos sonoros y visuales que ilustren el contenido del documento.

Anexo V: actividad 1 sesión 6

Se proporciona la siguiente pauta para ayudar al alumnado en la organización de datos recogidos mediante lectura y rastreo web:

1. Datos biográficos del monarca:
2. Años de reinado y hechos históricos más significativos:
3. Construcciones promovidas bajo su reinado (no sólo enumerarlas, sino tratar de reunir características generales y de detectar influencias anteriores. En el caso del arte asturiano, influencias visigodas y paleocristianas; en el arte carolingio, influencias de época romana y paleocristiana; en el caso del arte hispanomusulmán, influencias de arte islámico (Damasco))
4. Año de construcción del edificio (señalar fecha de consagración si se conoce por inscripción o fuentes).
5. Esquema de comentario artístico (siguen la pauta del anexo IV)
6. En este contexto, nos ponemos en la piel del monarca y empezamos a reflexionar: ¿qué sentirá al entrar en el templo/mezquita/capilla? ¿qué significaría para él haber logrado su construcción y verla con sus propios ojos? ¿en qué parte del templo/capilla/mezquita se colocará exactamente cuando los otros dos reyes vengan en visita diplomática? ¿Por qué?

Anexo VI: Rúbrica de evaluación para exposiciones orales

Tabla 16. Rúbrica de evaluación para una exposición oral (ABP)

Aprendizaje basado en proyectos. Proyecto EDIA
Geografía e Historia. Secundariacedec CENTRO NACIONAL DE
DESARROLLO CURRICULAR
EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

RÚBRICA PARA EVALUAR UNA EXPOSICIÓN ORAL

Nombre del alumno o alumnos: _____

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Habla	Habla despacio y con gran claridad.	La mayoría del tiempo, habla despacio y con claridad.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se acelera y se le entiende mal.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. Además su pronunciación no es buena.
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayoría de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
Volumen	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90 % del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80 % del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Postura del Cuerpo y contacto Visual	A la hora de hablar la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a todos los compañeros con total naturalidad.	La mayoría del tiempo la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuado, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema

“Rúbrica para evaluar una exposición oral” de Cedec se encuentra bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-Compartitgual 4.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).Fuente: [https://cedec.intef.es/wp-content/uploads/2019/09/cedec-rubrica-exposicion-oral-trabajo-por-proyectos-](https://cedec.intef.es/wp-content/uploads/2019/09/cedec-rubrica-exposicion-oral-trabajo-por-proyectos-1.pdf)[1.pdf](https://cedec.intef.es/wp-content/uploads/2019/09/cedec-rubrica-exposicion-oral-trabajo-por-proyectos-1.pdf)

Anexo VII: Rúbrica Visual Thinking

Tabla 17. Rúbrica para Visual Thinking

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Mapa mental	Aparece muy ordenado, es coherente. Existe una gran relación entre texto, dibujos y conectores	Aparece ordenado y, en su mayoría es coherente. Casi siempre existe relación entre el texto, dibujos y conectores.	Es suficientemente ordenado y coherente. Algunas veces, no existe relación entre el texto, dibujos y conectores.	En muchos casos es desordenado e incoherente. y no hay relación entre texto, dibujos y conectores
Creatividad	El mapa mental es muy creativo, utilizando distintos tipos de letra y los dibujos bien perfilados	El mapa mental es creativo, utilizando distintos tipos de letra y los dibujos bien perfilados	El mapa mental es creativo, utilizando, no usa distintos tipos de letra y los dibujos bien perfilados	El mapa mental no es muy creativo, al no utilizar distintos tipos de letra y los dibujos no están bien perfilados
Vocabulario artístico	Emplea el vocabulario artístico siempre que es necesario y de manera adecuada.	Emplea el vocabulario artístico la mayoría de las veces de manera adecuada.	Emplea el vocabulario artístico solo algunas veces de manera adecuada.	Casi no emplea vocabulario artístico o lo hace de manera inapropiada.
Texto	Resume muy claramente toda la información esencial.	Resume bien la información esencial.	Resume suficientemente la información esencial.	No resume la información esencial.
Ortografía	No existen errores ortográficos.	La ortografía es buena. Falta algún acento.	La ortografía es suficiente, pero existen dos faltas de ortografía.	Existen importantes fallos ortográficos.
Habla	Habla despacio y con gran claridad.	La mayoría del tiempo habla despacio y con claridad.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se aceleran y se le entiende mal.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. Además, su pronunciación no es buena.

Fuente: elaboración propia a partir de [https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-mapa-visual-visual-](https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-mapa-visual-visual-thinking-con-tawe/)

[thinking-con-tawe/](https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-mapa-visual-visual-thinking-con-tawe/)

Referencias bibliográficas

- Aceituno, DEN (2017). “¡Profesores, tenemos «problemas»! Devolvamos al aula los desafíos de la historia”. *Íber*, nº88, p.4-6.
- Alba, A.; Álvarez, I. A.; Álvarez, S. L.; Álvarez, B.; Álvarez, E.; Álvarez, M.; Arbesú, L. (...); Zamora, C. (2015). *Currículo de Bachillerato y relaciones entre sus elementos* (2015). Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa. Principado de Asturias. <https://www.educastur.es/-/curr%C3%ADculo-de-bachillerato-y-relaciones-entre-sus-elementos-2015->
- Arias Páramo, L. (2008). *Geometría y proporción en la arquitectura prerrománica asturiana*. Madrid: CSIC. https://books.google.es/books?id=uCQ9iYtxwkwC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Ávila, R. M. (2001). “El papel de la Historia del Arte en el currículum”, *Íber*, nº29, p. 67-80.
- Beys, A. (1610). *Metalogicus. Ioannes Saresberiensis. E codice ms. Academiae Cantabrigiensis*. Paris:Via Iacobaea.
- Badillo, E.; Giménez, J. y Vanegas, Y.M. (2012). “Desarrollo de competencias en un contexto artístico: construyendo significados sobre la forma”. En E. Badillo, L. García, A. Marbá y M. Briceño (coords.), *El desarrollo de competencias en la clase de ciencias matemáticas*, Mérida: Universidad de los Andes. https://www.academia.edu/27773973/El_Desarrollo_de_Competiciones_en_la_Clase_de_Ciencias_y_Matem%C3%A1ticas
- Baura García, E. (2013). “De la «media Tempestas» al «medium Aevum». La Aparición de Los Diferentes Nombres de La Edad Media». *Estudios Medievales Hispánicos* 2 (2013): 27-46.
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos Una revisión bibliográfica”. *Revista Perfiles Educativos*, XLI(163), 109-122. Recuperado

“A hombros de gigantes”: unidad didáctica sobre la Edad Media para Historia del Arte de 2º de Bachillerato

de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2019-163-investigacion-accion-y-aprendizaje-basado-en-proyectos-una-revision-bibliografica.pdf>

Bourd , G. y Martin, H. (2004). *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal.

Branda, L.A. (2009). “El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a *res popularis*”. *Educación Médica*, n 1, vol. 12, 11-23.
<https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n1/revision.pdf>

Caballero, M. R. (1993). “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”, *Imafronte: Homenaje a Virginia de Mergelina*, n 8-9, p. 51-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233380>

Cárdenas Contreras, B. N.; García Herrera, D. G.;  lvarez Lozano, M. I.; Erazo  lvarez, J. C. (2020). “Aprendizaje Basado en Proyectos una estrategia metodológica para la Enseñanza de Ciencias Sociales en Bachillerato”, *Cienciamatria*, 6 (3), 49-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8318337>

Carretero, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la Historia”, en Dirección General del Desarrollo Curricular y Universidad Pedagógica Nacional (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaj_historia_educacion_basica.pdf

Castillo, P.; Cobos, I.; Molina, M.C. (2018). “El aprendizaje basado en problemas (pbl) en el aula de humanidades. Trabajo por proyectos en traducción e interpretación e historia del arte”. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, n 7, vol. 7, p. 1-10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6892688>

Dale, E. (1951). *Visual teaching*. New York: The Dryeden Press.
<https://archive.org/details/audiovisual0000edga/page/n9/mode/1up?q=37>

Eco, U. (2013). *Arte y belleza en la est tica medieval*. Barcelona: Debolsillo.

Fern dez-Quero, J.L. (2021). “El uso de las TIC como paliativo de las dificultades del aprendizaje en ciencias sociales”. *Digital Education Review*, n 39, p. 231-237.
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/32358>

- Fuentes, C. y Gil, N. (2019). “La didáctica de la historia del arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 18, 63-75. <file:///C:/Users/betom/Downloads/363103-Text%20de%20l'article-523750-1-10-20200127.pdf>
- García de la Iglesia, C. (2016). *El Aprendizaje Basado en Proyectos y la pedagogía de la Bauhaus como modelos de innovación para el aula de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de la ESO* [Trabajo Fin de Máster, UNIR]. Re-Unir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4008>
- García Martín, J., y Pérez Martínez, J. E. (2018). “Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades”. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, nº10, 37–63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- García Pujades, S. (2013). “La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: conceptos e ideas previas”. *Clío: History and History Teaching*, 39, s.p. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532533>
- Guillén, M. (2010). “El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto”. *Clío* 36, p. 1139-6237. <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillenclio362010.pdf>
- Jiménez Alcázar, J.F. (2016). *De la Edad de los Imperios a la Guerra Total: Medievo y videojuegos*. Colección Historia y Videojuegos, Universidad de Murcia: Compobell. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=653161>
- Jiménez Alcázar, J.F. y Rodríguez, G.F. (2018). “Novela, cine (tv) y videojuegos: El nombre de la rosa y Los pilares de la tierra”. *Quaderns de cine*, nº13, p. 49-62. <https://revistes.ua.es/quacine/article/view/2018-n13-novela-cine-tv-y-videojuegos-el-nombre-de-la-rosa-y-los-pilares-de-la-tierra>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2011). “The Main Course, Not Dessert. How are students reaching 21st century goals? With 21st century Project Based Learning”, Buck Institute for Education. https://www.cisd.org/cms/lib6/TX01917765/Centricity/Domain/162/Main_Course.pdf

- Le Goff, J. (2017). *La Edad Media explicada a los jóvenes*. Barcelona: Paidós.
- Levstik, L.S. y Barton, K.C. (2001). *Doing History. Investigating with children in Elementary and middle schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://archive.org/details/doinghistoryinve00levs/page/n4/mode/1up>
- Martín, C. y Calderón, D. (2021). “Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos”. *Arte, Individuo y Sociedad*, nº33 (2), p. 467-483.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/68512>
- Monteagudo Fernández, J., y Vera Muñoz, M. I. (2017). “Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia”. *Educatio Siglo XXI*, nº35, p. 229–254.
<https://doi.org/10.6018/i/308981>
- Navarrete, C.; Rodríguez, C.; Belver, J.L. (2021). “Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria”. *Observar*, nº15, p- 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211241>
- Nora, P. (1997). *Les Lieux de mémoire*. Vol. 1. París: Gallimard.
- Orozco, J. C. (2016). “Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales”. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, nº17, 65–80. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Paliza, M.T.; Ruiz, M.; Luengo, J.V.; Panera, F.J.; Muñoz, L.; García-Luengo, J. (2011). “La implantación de estrategias metodológicas activas en la docencia de Historia del Arte de la Universidad de Salamanca: El aprendizaje cooperativo dentro del EEES”. *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, p.2241-2254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4141397>
- Panofsky, E. (2014). *Renacimiento y Renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Piay, D. y Argüelles, P.A. (2022). “Aprendizaje basado en proyectos aplicado al estudio de la Historia de Roma”. En J. M. Ribera y M. Sáenz de Jubera (coords.), *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*, p. 195-206.

- Pozo, J.I.; Asensio, M. y Carretero, M. (1983). “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia”, *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/carretero_pozo_asensio-compresion_de_conceptos.pdf
- Prats, J. (2011). *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación de España-Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). “Por qué y para qué enseñar historia”. En *Didáctica de la geografía y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación de España-Graó, 13-29.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). “Métodos para la enseñanza de la historia”. En *Didáctica de la geografía y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación de España-Graó, 51-66.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011c). “Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación”. En *Didáctica de la geografía y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación de España-Graó, 67-87.
- Prats, J. y Santacana, J. (2020). “Veinte invariables en la didáctica de la historia”. En J. Prats (coord.), *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*, Gijón: Trea, 13-26.
- Quinquer, D. (2004). “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales”. *Íber*, nº40, p. 7-22.
<http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>
- Rebollo, S. (2009). Aprendizaje basado en proyectos. Innovación y experiencias educativas, 24,1–5. de
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_24/SONIA%20REBOLLO%20ARANDA_1.pdf
- Rubal Thomsen, M. (2018, septiembre 25). “Google, una historia de éxito”. *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180920/451931192581/google-stanford-buscador-page-brine-20-anos-historia.html>

- Santacana, J. (2012). “Enseñar con objetos. Los principios didácticos”. *Didáctica del patrimonio cultural*. <https://didcticalpatrimonicultural.blogspot.com/2012/12/ensenar-con-objetos.html>
- Sobrino, D. (2011). “La didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato”. *Actas del Congreso Internacional Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía*, Universidad de Santiago de Compostela, p. 1056-1067.
- Trepat, C. A. (2011). “Didáctica de la historia del arte”. *Didáctica de la geografía y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación de España-Graó, 89-112.
- Trujillo Sáez, F. (2012). “Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas”, *Eufonía: Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf
- Trujillo Sáez, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Valdeón Baroque, J. (2003). “La valoración histórica de la Edad Media: entre el mito y la realidad”, *Memoria, mito y realidad en la historia medieval: XIII Semana de Estudios Medievales de Nájera*, 311-29, 2003. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaValoracionHistoricaDeLaEdadMedia-814544-2.pdf>

Referencias de carácter normativo

Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 169, de 1 de septiembre de 2022, 1-543. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06714.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 6 de abril de 2022, 46047-46408. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>