

UNIVERSIDAD DE BURGOS

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS



TRABAJO FIN DE MASTER

RECURSOS WEBQUEST PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN 2º DE BACHILLERATO

CURSO 2019-2020

APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO: Irazábal Villar, Juan de la Cruz

ESPECIALIDAD: Geografía e Historia

DIRECTOR: Huelmo García, Jonathan

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) presenta una propuesta de aplicación de la herramienta WebQuest dentro de la asignatura Historia del Arte de 2º de Bachillerato, con la finalidad de paliar algunas de las dificultades añadidas que trae consigo esta materia.

Una vez analizadas las particularidades que rodean a esta disciplina en el estado de la cuestión, se procede a desarrollar una propuesta de materiales didácticos que han sido desarrollados teniendo en cuenta las circunstancias de esta asignatura, así como las directrices que la normativa legal reclama respecto a la integración y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Partiendo de esta base, el objetivo de estos materiales es promover que los alumnos adquieran un aprendizaje más significativo de la materia, así como una mayor familiarización con el lenguaje específico del arte, cuyo uso y dominio es valorado en las pruebas de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) referentes a esta asignatura.

Para finalizar, han sido recogidas experiencias de otros autores con planteamientos similares para ser conscientes de que aspectos han de ser tenidos en cuenta a la hora de poner en práctica este tipo de materiales, así como para señalar que futuras líneas de investigación pueden derivarse de un trabajo de estas características.

Palabras clave: Historia del Arte, TIC, WebQuest, Bachillerato, EBAU

Abstract

The present work shows a project based on the design of three WebQuests ready to be introduced into the *art history* subject (taught in *2º de Bachillerato*¹). These WebQuests have been created specifically to cope with the struggle that this subject brings: students with lack of previous knowledge in art terms, short schedules, *exam stress* caused by the university access tests at the end of the course, etc.

First, these individual problems are analyzed in detail. Then, it is developed the WebQuest proposal, that have been designed considering this background, as well as the guidelines that the educational policy claims, looking for the integration and use of the *information and communication technologies* (ICT) into the classrooms. On this basis, the aim of these materials is to promote a more meaningful learning of the subject, as well as to promote the use of art-specific language, thereby improving the students' writing skills in order to prepare them for the the *artwork analysis* part required in the university access tests (EBAU).

Finally, opinions and experiences from scientific papers with similar approaches have been gathered in the last point to be aware of what aspects and subtleties must be considered when we put into practice this kind of materials, as well as to specify in what way could be continued this project.

Keywords: Art History, ICT, WebQuest, Bachillerato, EBAU

¹ *Bachillerato* is the last phase of a child's education in the Spanish curriculum (equal to *Key Stage 5*).

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos	6
1.3 Estado de la cuestión	6
1.3.1 Respecto a los escasos conocimientos previos del alumnado	6
1.3.2 Respecto a la influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en historia del arte	10
1.3.3 Respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Ciencias Sociales	11
2. CUERPO DEL TRABAJO	14
2.1 Justificación	14
2.2 Objetivos	15
2.2.1 Objetivos generales	15
2.2.2 Objetivos específicos	16
2.3 Contenidos	17
2.3.1 Contenidos conceptuales	17
2.3.2 Contenidos procedimentales	17
2.3.3 Contenidos actitudinales	18
2.4 Competencias Clave	18
2.5 Actividades	20
2.5.1 Introducción a la WebQuest	20
2.5.2 Estructura de una WebQuest: aspectos formales	21
2.5.3 Estructura de una WebQuest: organización de la clase	23
2.6 Metodología	24
2.6.1 Estrategias metodológicas en la WebQuest	24
2.6.2 Formación de grupos y asignación de tareas: la técnica puzzle de Aronson	28
2.6.3 Distribución de los grupos dentro del aula	31
2.6.4 Requisitos materiales	33
2.7 Temporalización	33
2.8 Atención a la diversidad	36
2.9 Evaluación	37
2.9.1 Indicadores de logro	37
2.9.2 Criterios de evaluación	38
2.9.3 Estándares de aprendizaje	38
2.9.4 Instrumentos de evaluación	39
2.9.5 Evaluación de la enseñanza	40
3. CONCLUSIONES / IMPLICACIONES	41
3.1 Conclusiones generales	41
3.2 Limitaciones y prospectiva	42
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

ANEXOS

Anexo I: Capturas de pantalla de las WebQuests desarrolladas

Anexo II: Plantillas de las actividades a realizar

Anexo III: Anecdotario

Anexo IV: Ficha de coevaluación formativa intragrupo

Anexo V: Rúbrica de evaluación

Anexo VI: Cuestionario para la evaluación de la enseñanza

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Geografía e Historia. Estándares de aprendizaje evaluables de cada curso relacionados con la historia del arte.....	8
Tabla 2. Cultura Clásica. Estándares de aprendizaje evaluables de cada curso relacionados con la historia del arte.....	9
Tabla 3. Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Estándares de aprendizaje evaluables de cada curso relacionados con la historia del arte	10
Tablas 4, 5 y 6. Reparto y rotación de tareas en los grupos nodriza a lo largo de las tres WebQuest.....	30
Tabla 7. Historia del Arte. Cronograma de unidades didácticas en 2º de Bachillerato	34
Tabla 8. Fechas orientativas para la puesta en práctica de las WebQuest planteadas.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Introducción de la WebQuest nº1	21
Figura 2. Evaluación de la WebQuest nº1	23
Figura 3. Conclusiones de la WebQuest nº1.....	23
Figura 4. Captura de las tablas incluidas en la primera actividad de cada WebQuest.....	25
Figura 5. Captura de la tercera actividad incluida en la WebQuest nº2	26
Figura 6. Captura de la cuarta actividad incluida en la WebQuest nº2	26
Figura 7. Captura de la actividad opcional incluida en la WebQuest nº1	27
Figura 8. Funcionamiento de la técnica del puzzle dentro del cronograma de una sesión	31
Figura 9. Organización espacial de la técnica del puzzle dentro del cronograma de una sesión....	32

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La propuesta didáctica recogida en el presente Trabajo Fin de Master (TFM) va dirigida a la asignatura Historia del Arte. Esta materia, tal y como la conocemos hoy, trae consigo de manera implícita una serie de circunstancias y factores que dificultan su enseñanza debido a su particular localización dentro del currículo de la Educación Secundaria. Nos encontramos ante una asignatura que se imparte única y exclusivamente en 2º de Bachillerato, como opción troncal dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (Real Decreto 1105/2014, ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo). Por este motivo, los alumnos cuentan con escasa información previa sobre esta materia, ya que las nociones y los contenidos de arte previos a este curso son vistos de manera muy limitada y superficial a lo largo del currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Por otra parte, debemos recordar que 2º de Bachillerato es el último eslabón de la enseñanza secundaria y la antesala a los estudios universitarios para muchos estudiantes. Los alumnos que hayan optado por cursar esta asignatura deberán examinarse sobre ella en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Este hecho condiciona notoriamente la manera de impartir esta asignatura, puesto que todos sus contenidos deben ser abordados en un marco temporal muy ajustado (un sólo curso lectivo y más corto de lo habitual con motivo de la realización de las pruebas de la EBAU a principios de junio) con el objetivo principal de superar esta prueba. Estas circunstancias provocan cierta controversia entre los principios que establece el currículo para la enseñanza de esta disciplina (los cuales abogan por el uso de estrategias en las que prime el análisis y la reflexión sobre el arte a nivel histórico, social, funcional, estético y conceptual) (ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo) y la puesta en práctica real, basada en unos métodos más enfocados a superar la EBAU en sí, que a la comprensión real de la materia sobre la que se es examinado.

Debido a la casuística anteriormente descrita, el alumnado que cursa esta asignatura se ve obligado, por norma general, a retener de manera memorística infinidad de nombres y conceptos, con la dificultad añadida de tener que emplear terminología propia de una disciplina con la que no está familiarizado, provocando que la comprensión y la reflexión sobre el arte queden relegadas a un segundo plano.

1.2 Objetivos

Para tratar de hacer frente a la problemática planteada, en el presente TFM se propone desarrollar una plataforma compuesta por tres WebQuests, enfocadas en el análisis e investigación de obras maestras inscritas dentro de los temas de *interés evaluable preferente* para la EBAU, con la finalidad de abordar este tipo de contenidos desde una perspectiva más motivadora y afín a los principios establecidos por la norma legal, sin descuidar los aspectos requeridos en las pruebas de acceso a la universidad.

Los objetivos específicos de esta propuesta son:

- Analizar las dificultades a las que han de hacer frente los alumnos que cursen Historia del Arte en 2º de Bachillerato.
- Determinar que clase de ventajas puede ofrecer el uso de las WebQuest en la didáctica de la Historia del Arte.
- Mostrar de que manera pueden ser llevados a la práctica los materiales planteados en el presente trabajo.

1.3 Estado de la cuestión

1.3.1 Respecto a los escasos conocimientos previos del alumnado

Como queda comentado en la introducción del presente TFM, los conocimientos iniciales sobre historia del arte de los que parten los alumnos de 2º de Bachillerato, son, por norma general, bastante limitados. Este problema reside principalmente en la anecdótica presencia de contenidos que guarden relación con esta disciplina a lo largo de la ESO.

Centrándonos en la búsqueda de artículos e investigaciones de autores que se hayan hecho eco de esta situación, en la revista *Íber* (publicación enfocada de manera expresa en la Didáctica de las Ciencias Sociales), han sido publicadas recientemente dos propuestas que han sacado a relucir esta problemática para trabajar sobre ella:

Mur y Guillén (2019) afirman en su artículo *Tecnologías digitales para la Historia del Arte* que el tratamiento de los contenidos histórico-artísticos en Educación Secundaria suele ser bastante marginal. Comentan que a lo largo del currículo existen ciertos contenidos relacionados con esta materia, pero su carácter es residual en comparación al resto del temario, haciendo que la historia del arte quede desplazada frente a otros

contenidos de mayor protagonismo: “La amplitud de los contenidos que deben ser abordados condiciona la impartición de las asignaturas y la omisión, en muchas ocasiones, de artistas tan importantes como Velázquez” (Mur y Guillén, 2019, p. 24)

Juberías (2020), a la hora de contextualizar su propuesta de innovación, reafirma la existencia de esta problemática, señalando el limitado peso que ejercen los contenidos histórico-artísticos a lo largo de la ESO, de manera que este tipo de enseñanzas quedan relegadas a la optativa de 2º de Bachillerato.

En artículos académicos también es posible encontrar información al respecto. Dentro de la bibliografía más actualizada, procede resaltar el análisis realizado por Gómez, Molina y Pagán (2012) sobre los contenidos de historia del arte en el currículo y los manuales escolares de 2º ESO, en el cual manifiestan que “la presencia de la historia del arte en la Educación Secundaria Obligatoria es relativamente escasa” (Gómez, Molina y Pagán, 2012, p.70). Este riguroso análisis nos ofrece una visión objetiva del carácter subsidiario de la historia del arte dentro de las ciencias sociales, ya que, durante la ESO, sus contenidos quedan eclipsados por los de historia y geografía: en la mayor parte de los libros de texto que fueron analizados, las cuestiones relativas al arte son tratadas de manera secundaria o presentadas al final de cada tema.

Monteagudo y Vera (2017) abordan de lleno esta cuestión, analizando el currículo autonómico de la Región de Murcia, así como una muestra de 160 exámenes para determinar con mayor exactitud cuales son los conocimientos sobre historia del arte que adquiere el alumnado durante la ESO. Los resultados arrojados corroboran la moderada presencia de contenidos histórico-artísticos dentro del currículo (un 16% de los contenidos de ciencias sociales). Respecto al análisis de los exámenes, estos dos autores señalan que el porcentaje de ejercicios presentes en ellos vinculados a la historia del arte es todavía menor, por no hablar de que la única capacidad cognitiva requerida para completar la mayoría de ellos es la memorización (apenas se trabajan contenidos procedimentales y actitudinales), dando como resultado una enseñanza superficial de la historia del arte, subrayando así el carácter minoritario de esta disciplina dentro de la enseñanza secundaria.

Con el fin de ilustrar de que manera afectan estas circunstancias a nuestro entorno más cercano, para el presente trabajo han sido utilizados algunos de los métodos y recursos formales empleados por Monteagudo y Vera (2017) para realizar una revisión del

currículo autonómico de Castilla y León referente a la ESO (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015) en la que han sido recogidos todos los estándares de aprendizaje evaluables que guarden relación con la historia del arte a lo largo de los cuatro cursos de la mencionada etapa, para posteriormente compararlos con el número total de estándares que contenga la asignatura en la que se ubiquen a fin de poder mostrar con mayor concreción de que manera están presentes este tipo de contenidos a lo largo de este periodo educativo:

Tabla 1

Geografía e Historia. Estándares de aprendizaje evaluables de cada curso relacionados con la historia del arte

Geografía e Historia		
1ºESO	2ºESO	4ºESO
Bloque 3. Primeras civilizaciones históricas y mundo clásico	Bloque 1. Historia. La Edad Media	Bloque 4. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial
7.1. Localiza los principales ejemplos de la arquitectura egipcia y mesopotámica. 13.1. Compara obras arquitectónicas y escultóricas de época griega y romana. 14.1. Explica las características esenciales del arte griego y su evolución en el tiempo.	7.1. Describe características del arte románico, gótico e islámico.	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. 6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.
	Bloque 2. Historia. La Edad Moderna	
	1.2. Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferentes tipos de fuentes históricas. 2.1. Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época. 8.1. Identifica obras significativas del arte Barroco.	

Fuente: ORDEN EDU/362/2015

En el currículo de nuestra comunidad, la asignatura de Geografía e Historia cuenta con una cantidad total de 156 estándares de aprendizaje evaluables repartidos a lo largo de los cuatro cursos de la ESO, de los cuales 9 guardan relación con la historia del arte, siendo vistos en los cursos 1º, 2º y 4º (ver Tabla 1), representando así el 5,76% de la materia.

Profundizando en la normativa legal de Castilla y León, nos encontramos con una particularidad: en esta autonomía se oferta la asignatura de Cultura Clásica como materia *específica* en 2º ESO y materia *específica a elegir* en 4º ESO (Artículos 9 y 10 de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015). Esto implica una ligera ventaja en este aspecto frente a otras comunidades, ya que esta asignatura cuenta en sus dos cursos con un bloque específico dedicado al arte. No obstante, se ha de tener en cuenta que los aspectos vistos en este bloque responden a unos contenidos muy concretos y específicos (el arte clásico: Grecia y Roma), dada la identidad de la asignatura.

Tabla 2

Cultura Clásica. Estándares de aprendizaje evaluables de cada curso relacionados con la historia del arte

Cultura Clásica	
2ºESO	4ºESO
Bloque 4. Arte	Bloque 4. Arte
<p>1.1. Reconoce en imágenes las características esenciales de la arquitectura griega y romana identificando razonadamente mediante elementos visuales el orden arquitectónico al que pertenecen los monumentos más significativos.</p> <p>1.2. Reconoce en imágenes las esculturas griegas y romanas más célebres encuadrándolas en un período histórico e identificando en ellas motivos mitológicos, históricos o culturales.</p> <p>1.3. Describe las características y explica la función de las principales obras arquitectónicas del arte griego (templos y teatros), ilustrando con ejemplos su influencia en modelos posteriores.</p> <p>2.1. Localiza en un mapa y describe los monumentos clásicos más significativos que forman parte del patrimonio español, identificando a partir de elementos concretos su estilo y cronología aproximada.</p>	<p>1.1. Reconoce las características esenciales de la arquitectura griega y romana identificando el orden arquitectónico al que pertenecen distintos monumentos en imágenes no preparadas previamente utilizando elementos visibles para razonar su respuesta.</p> <p>1.2. Reconoce esculturas griegas y romanas en imágenes no preparadas previamente encuadrándolas en un periodo histórico e identificando en ellas motivos mitológicos, históricos o culturales.</p> <p>1.3. Realiza ejes cronológicos situando en ellos aspectos relacionados con el arte grecolatino y asociándolos a otras manifestaciones culturales o a hitos históricos.</p> <p>1.4. Describe las características, los principales elementos y la función de las grandes obras públicas romanas, explicando e ilustrando con ejemplos su importancia para el desarrollo del Imperio y su influencia en modelos urbanísticos posteriores.</p> <p>2.1. Localiza en un mapa y describe los monumentos clásicos más significativos que forman parte del patrimonio español, identificando a partir de elementos concretos su estilo y cronología aproximada.</p>
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad	Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
<p>2.1. Demuestra la pervivencia de la mitología y los temas legendarios mediante ejemplos de manifestaciones artísticas contemporáneas en las que están presentes estos motivos.</p>	<p>2.1. Demuestra la pervivencia de los géneros y los temas y tópicos literarios, mitológicos y legendarios mediante ejemplos de manifestaciones artísticas contemporáneas en las que están presentes estos motivos, analizando el distinto uso que se ha hecho de los mismos.</p> <p>2.2. Reconoce referencias mitológicas directas o indirectas en las diferentes manifestaciones artísticas, describiendo, a través del uso que se hace de las mismas, los aspectos básicos que en cada caso se asocian a la tradición grecolatina.</p>

Fuente: ORDEN EDU/362/2015

Los estándares histórico-artísticos constituyen el 15,78% de esta asignatura a lo largo de los dos cursos en los que es impartida. De todas formas, si los contenidos de ambos cursos son comparados (ver Tabla 2), puede apreciarse que los estándares son muy similares entre sí: lo que ofrece el cuarto curso es una ligera ampliación del segundo, evidenciando aún más la limitación temática anteriormente comentada.

Para finalizar, resulta llamativo el hecho de que en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual (enfocada principalmente en la realización de prácticas artísticas) apenas se establezcan conexiones entre sus contenidos y la historia del arte.

Tabla 3

Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Estándares de aprendizaje evaluables de cada curso relacionados con la historia del arte

Educación Plástica, Visual y Audiovisual
4ºESO
Bloque 1. Expresión plástica
5.2. Analiza y lee imágenes de diferentes obras de arte y las sitúa en el período al que pertenecen.

Fuente: ORDEN EDU/362/2015

La influencia que puede ejercer el único estándar evaluable relacionado que queda recogido en el currículo de esta asignatura es residual: además de representar el 0,63% de la asignatura; Educación Plástica, Visual y Audiovisual es una materia *específica a elegir* en el curso en el que se integra (4º ESO), de manera que esta parte de los contenidos sólo será vista por una minoría compuesta por los alumnos que hayan optado por cursarla.

1.3.2 Respetto a la influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en Historia del Arte

Hilando con el anterior apartado, Monteagudo y Vera (2017) también citan el estudio realizado por Gómez, Molina y Pagán (2012) para dar más énfasis a su descripción sobre el otro gran hecho que condiciona la manera de impartir esta asignatura: su inclusión en las pruebas de acceso a la universidad (Selectividad/PAU/ EBAU)². Estas pruebas valoran de manera primordial los conocimientos teóricos, dando lugar a que la Historia del Arte como asignatura sea impartida bajo métodos tradicionales basados en el saber

² El origen de este tipo de pruebas de acceso a la universidad, tal y como las conocemos hoy, nos remite a 1974, momento en el que la reforma educativa promovida por el ministro Cruz Martínez Esteruelas (Ley 30/1974, de 24 de julio sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias) aprobó la implantación de la selectividad.

Tras la llegada de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), la selectividad dio paso en 2010 a la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), en la que se introdujeron cambios estructurales, quedando la prueba dividida en dos partes: general (obligatoria) y específica (voluntaria).

Con la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), EBAU es el nombre que se le da a esta prueba desde 2017 hasta la actualidad, sin cambios que afecten de manera significativa a su configuración.

A pesar de los cambios de nomenclatura que han tenido lugar, el patrón originario de la selectividad ha sido mantenido a lo largo de los años: en todas estas vertientes nos encontramos ante una prueba en la que son tenidos en cuenta la calificación media de exámenes de diversas materias junto con el historial académico de Bachillerato para obtener la nota de acceso.

enciclopédico y memorístico, a causa de la presión ejercida por las pruebas de acceso a la universidad que tienen lugar al final del curso, las cuales acechan a modo de *espada de Damocles* sobre profesores y alumnos.

López y Monteagudo (2016) corroboran que esta asignatura se encuentra más influida por las pruebas de acceso que por las prescripciones legales, puesto que en la mayoría de los casos, el objetivo del curso está focalizado principalmente en aprobar con éxito este tipo de pruebas. Nos encontramos pues, ante una materia de *naturaleza ecológica*, es decir, “de ajuste a condicionamientos del entorno en que se desarrolla” (Contreras, Ordóñez y Wilhelmi, 2010, p.368). Esta consideración viene sustentada por un estudio que estos dos mismos autores realizaron (López y Monteagudo, 2015), en el que analizaron como muestra los exámenes de Historia del Arte que tuvieron lugar en las pruebas de selectividad de las diecisiete comunidades autónomas que conforman nuestro país durante un periodo de cinco años. Esta fue una de sus conclusiones obtenidas (López y Monteagudo, 2015, p. 61-62):

Corroboramos como las pruebas de selectividad de las materias de ciencias sociales adolecen de un cariz innovador que permita a los alumnos desarrollar, entre otras, una capacidad analítica y crítica que, en el ámbito de la Historia del Arte, supondría, además de entender y apreciar el propio valor intrínseco de las obras de arte, un excelente medio para comprender el contexto en el que fueron creadas.

Estos dos autores también nos recuerdan que la Historia del Arte como asignatura y las pruebas de acceso a la universidad han sido dos elementos indisolubles desde hace varias décadas: desde que tuvo lugar la primera selectividad en 1975, Historia del Arte ha sido siempre impartida exclusivamente en los cursos condicionados por las pruebas de acceso.

1.3.3 Respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Ciencias Sociales

La propuesta didáctica desarrollada en el presente TFM se basa en el desarrollo de tres WebQuest. Como su propio nombre indica (Web: Página Web / Quest: Búsqueda) las WebQuest son actividades enfocadas en la investigación y búsqueda de información en una serie de páginas web seleccionadas previamente por el docente. Estamos hablando, por tanto, de un recurso que utiliza las TIC como medio. Para su realización es necesario,

además de conexión a internet, el uso de soportes tecnológicos tales como ordenadores, tablets o smartphones. Por este motivo, es relevante conocer de qué manera atañe el uso de este tipo de herramientas a la didáctica del campo en el que nos encontramos (Ciencias Sociales) y qué relación puede tener con los problemas expuestos en la introducción.

Si echamos un vistazo al currículo oficial, en la parte que respecta a la asignatura Historia del Arte nos encontramos con una mención explícita al uso de las tecnologías en el aula (ORDEN EDU/363/2015, del 4 de mayo de 2015, Anexo IB – Troncales, p. 169):

La materia va a necesitar de una serie de complicidades para su desarrollo, no debemos olvidarnos de la tecnología, herramienta muy importante en la didáctica del aula, que le permita la búsqueda de información, la creación de blogs o presentaciones sobre arte.

[...]

Se utilizará una metodología basada en el aprendizaje significativo y en el deseo de aprender a aprender. El alumno debe realizar comentarios de obras de arte, mapas conceptuales, y pequeños trabajos de investigación, ya sea individualmente o en grupo, sobre los movimientos artísticos y los artistas, que le permita adquirir ciertos conocimientos que conlleven a la comprensión de la evolución del arte a nivel histórico, social, funcional, estético y conceptual.

Tras la lectura de estos párrafos, podemos extraer de ellos el reclamo de la búsqueda de información y la realización de pequeños trabajos de investigación como una alusión directa a las características principales que definen las WebQuest. Sin ir más lejos, Lozano (2011) hace una recopilación propia de los aspectos más innovadores de las WebQuest señalados por autores que han escrito sobre este recurso, alguno de los cuales guarda relación con varias de las premisas que establece el currículo (Lozano, 2011, p. 17):

- Acerca efectivamente al alumno a la realidad que está estudiando (información directa y materiales auténticos).
- Permite "Aprender a aprender" y amplía la autonomía de trabajo del estudiante.
- Es estimulante y motivadora no sólo para el alumno, sino también para el profesor.

Profundizando en la relación entre WebQuest y Ciencias Sociales, existen varios artículos e investigaciones que mencionan las cualidades de su uso en el aula, los cuales reafirman la idoneidad de esta herramienta para la didáctica de la historia, aunque varios

de ellos están centrados en la formación de profesorado de Educación Primaria (Miralles, Gómez y Arias, 2013; Ortega y Gómez, 2017). Por ello, de manera paradójica, para encontrar información más cercana a la contextualización del presente TFM, ha sido necesario leer experiencias procedentes de otras partes del globo fuera de nuestras fronteras.

Serrano (2014), desde Perú, recoge en su tesis doctoral el desarrollo de habilidades cognitivas en el área de Historia, Geografía y Economía mediante el uso de las WebQuest. En el apartado de conclusiones quedan recogidas las siguientes palabras (Serrano, 2014, p. 95):

Tomando en consideración el análisis de los cuadros comparativos donde se evidencian los resultados obtenidos con el uso de la WebQuest por los alumnos de segundo año de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Los Álamos”, nos permiten afirmar que el mencionado recurso didáctico tiene una connotación invaluable en los alumnos, pues se evidencia de manera objetiva el incremento en el desarrollo de las habilidades cognitivas en el área de Historia, Geografía y Economía.

Meli (2010) puso en práctica una WebQuest enfocada a la historia del arte con alumnos de un *Liceo Científico*³ obteniendo también buenos resultados. Según sus palabras, a pesar de la dificultad que entraña la puesta en práctica de nuevos materiales y metodologías, esta actividad amplificó la motivación del alumnado, cuyas producciones superaron las expectativas iniciales.

Kachina (2012) desde California, realizó un proyecto WebQuest con alumnos del *8th grade*⁴ con el fin de determinar si las WebQuest son una herramienta efectiva para la didáctica de la historia. Como conclusión, esta autora afirma que los alumnos fueron capaces de asimilar por sus propios medios los conceptos más importantes del tema impartido gracias al trabajo de recogida y análisis de información que tuvieron que realizar, constatando de esta manera que las WebQuest son una herramienta muy válida para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta área del conocimiento.

³ En Italia, escuela de Educación Secundaria en la que se prepara a los alumnos para los estudios universitarios o para otras formas de enseñanza superior.

⁴ En Estados Unidos, el octavo grado es el equivalente al segundo curso de Educación Secundaria del currículo español (2º ESO).

2. CUERPO DEL TRABAJO

2.1 Justificación

Si analizamos las circunstancias del público al que van dedicados estos materiales, ha de ser tenido en cuenta que la gran mayoría de los alumnos que actualmente se encuentran cursando Bachillerato han nacido en el siglo XXI. Este hecho es especialmente relevante para la justificación de la presente propuesta, ya que estamos hablando de una generación que ha crecido en un entorno en el que el uso de las herramientas digitales (ordenadores, teléfonos móviles, videojuegos, etc.) ha pasado a estar completamente normalizado dentro de nuestra rutina diaria. Esto da lugar a establecer una diferenciación entre *nativos digitales* (grupo compuesto por las nuevas generaciones que han crecido rodeados de las TIC a lo largo de toda su existencia) frente a *inmigrantes digitales* (personas que no han nacido en el mundo digital, pero se han adaptado en algún momento de sus vidas a este nuevo entorno) (Prensky, 2001).

Profundizando en las observaciones recogidas por Prensky (2001), esta diferenciación no es asunto baladí en términos educativos, ya que hasta que se suceda de manera paulatina el cambio generacional, en la educación de nuestro tiempo presente se dan lugar ciertas fricciones entre profesores y alumnos por esta causa: nos encontramos en multitud de casos con docentes pertenecientes a la *inmigración digital*, que tratan de enseñar mediante métodos tradicionales a una generación que recibe, asimila y expresa la información mediante otra serie de procedimientos generados por el uso de las nuevas tecnologías. Los *nativos digitales* están acostumbrados, entre otras cosas, a la inmediatez, a la realización de multitareas, a comunicarse en redes y a utilizar medios con profusión de recursos gráficos y visuales; teniendo que enfrentarse a los procedimientos didácticos que les implantan sus profesores (individuos de generaciones anteriores⁵ acostumbrados al estudio y memorización de textos redactados con cierta extensión).

⁵ No olvidemos que la popularización de las TIC en nuestro país es un hecho relativamente reciente. El gran auge de estos medios tuvo lugar a comienzos del siglo XXI, mediante la implantación de programas gubernamentales como *e-Learning*, aprobado en el Consejo Europeo de Lisboa que tuvo lugar durante los días 23 y 24 de marzo del año 2000. Estos programas se tradujeron en nuestro país a través de propuestas como el *Plan Info XXI*, mediante las que el gobierno trató de acercar la alfabetización tecnológica a la mayoría de la población española (Area, 2008).

Es necesario, por este motivo, hacer un replanteamiento de los enfoques metodológicos para adecuar la didáctica de la historia a las circunstancias actuales. Desde la Unión Europea (Comisión Europea, 2014) y, por ende, desde la legislación española (ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, 2015), la competencia digital y del tratamiento de la información queda recogida como una de las más relevantes para su desempeño dentro de la sociedad actual. No obstante, este tipo de disposiciones legislativas no siempre llegan a ser materializadas dentro del aula por la cultura escolar arraigada o por el concepto que puedan tener algunos docentes acerca de las TIC. Por ello, es necesario interpretar estas directrices de manera activa y promover las competencias informacionales mediante el uso estratégico de las nuevas tecnologías (H. J. García, 2015).

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivos generales

Los objetivos generales de la presente propuesta quedan establecidos dentro del ANEXO I (Materias de Bachillerato) del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (Anexo I, BOE num. 266 de 2007, p. 71-72):

- 1-** Comprender y valorar las diferencias en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.
- 2-** 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.
- 3-** Utilizar métodos de análisis para el estudio de la obra de arte que permitan su conocimiento, proporcionen la comprensión del lenguaje artístico de las diferentes artes visuales y la adquisición de una terminología específica y a su vez desarrollen la sensibilidad y la creatividad.
- 4-** 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.

- 5- Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran.
- 6- 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 ante la obra de arte y superando estereotipos y prejuicios.
- 7- Indagar y obtener información de fuentes diversas sobre aspectos significativos de la Historia del arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo.

2.2.2 Objetivos específicos

- 1- Identificar y describir los conceptos formales básicos por los que se caracterizan la escultura del periodo helenístico, la pintura del Barroco español del siglo XVII y la arquitectura del Movimiento Moderno.
- 2- Analizar las obras de arte propuestas de manera global, teniendo en consideración los aspectos extrínsecos⁶ que las rodean.
- 3- Mejorar las habilidades del alumnado de cara a la realización de comentarios de obras de arte mediante la práctica de la expresión escrita y la adquisición de terminología propia de la materia.
- 4- Promover un aprendizaje más significativo de la historia del arte, yendo más allá de la mera memorización.
- 5- Establecer conexiones entre la historia del arte y otros ámbitos/disciplinas.
- 6- Estimular, en la medida de lo posible, la reflexión y el juicio crítico del alumnado.
- 7- Mostrar los elementos transversales que puedan deducirse del análisis de dichas obras: pluralismo político, fomento de conductas cívicas, inclusión del trabajo realizado por mujeres artistas (igualdad de género), etc.
- 8- Fomentar la participación y cooperación entre alumnos mediante la formación de grupos, su organización espacial dentro del aula y la distribución equitativa de tareas.

⁶ Además de sus características formales, a la hora de analizar una obra ha de ser tenido en cuenta el contexto histórico en el que fue creada, su trascendencia, así como las vicisitudes sociales que se deriven de circunstancias posteriores a su realización (p. ej. su descubrimiento, traslados posteriores, daños físicos provocados, fases de reconstrucción/restauración, etc.).

- 9- Reconocer de que manera está presente la influencia de las obras propuestas en la realidad de nuestra vida cotidiana.

2.3 Contenidos

2.3.1 Contenidos conceptuales

- 1- La evolución de la escultura griega: el arcaísmo, la escultura del periodo clásico y la escultura helenística. Principales manifestaciones y autores.
- 2- Contexto histórico, socioeconómico y cultural en la Época Moderna: Renacimiento, Manierismo, Barroco, Rococó y Neoclasicismo.
- 3- La Bauhaus aglutinador de los nuevos conceptos artísticos.

2.3.2 Contenidos procedimentales

- 1- Identificación y desarrollo de los aspectos básicos que se deben analizar en un comentario.
- 2- Empleo de tecnicismos utilizados en el comentario de obras escultóricas, pictóricas y arquitectónicas.
- 3- Representación cartográfica de la ruta que realizó la *Victoria de Samotracia* durante su transporte desde Grecia a París mediante algunos de los recursos que ofrece la herramienta Google Maps.
- 4- Orden cronológico de las diferentes fases de restauración por las que pasó la obra *Victoria de Samotracia* hasta llegar a su estado actual.
- 5- Influencia de la obra en nuestro entorno: la marca *Nike* vestida por millones de personas en el mundo fue fundada teniendo la *Victoria de Samotracia* como referencia.
- 6- Reconocimiento de los personajes retratados en *Las meninas* de Velázquez
- 7- Descripción del estilo y la factura que caracterizan a las obras de Velázquez.
- 8- Identificación de obras modernas o actuales basadas en *Las meninas*.
- 9- Asimilación de la importancia de la Bauhaus como institución y reconocimiento de sus figuras clave.

- 10- Contextualización histórica de la Bauhaus: fundación y auge entre las guerras mundiales, declive y cierre provocado por el régimen Nazi.
- 11- Diferenciación de los términos *arte* y *diseño*.
- 12- Comprensión del *Funcionalismo* como concepto, instaurado por la escuela Bauhaus. Asimilación de su influencia en nuestro entorno y los objetos que nos rodean.

2.3.3 Contenidos actitudinales

- 1- Importancia de la obra de arte como testigo de un hecho histórico y reconocer sus connotaciones sociológicas.
- 2- Perspectiva actitudinal. Análisis de las circunstancias que han rodeado a las obras desde una perspectiva ética, poniendo de manifiesto la herencia hegemónica.
- 3- Estimulación del juicio crítico para pronunciarse ante una determinada casuística valorando los pros y contras.
- 4- Valor educativo de la historia a nivel personal.
- 5- Perspectiva inclusiva. Valoración del trabajo realizado por las mujeres artistas, obviado en las fuentes históricas tradicionales.

2.4 Competencias Clave

Pese a que en Bachillerato las competencias clave no quedan recogidas formalmente en las calificaciones, la elaboración de esta propuesta ha sido realizada teniendo en cuenta las prescripciones de la 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 (BOE núm. 25 de 2015, p. 6989):

Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida.

Por ello, las competencias clave que se desarrollarán en la presente propuesta son las siguientes:

- **Comunicación lingüística.** Será trabajada la comunicación escrita, teniendo en cuenta la adecuación del lenguaje al contexto. Para poder comentar con propiedad los aspectos que caracterizan a una obra de arte, los alumnos deberán trabajar con vocabulario específico de la materia, siendo valorado también el correcto uso de la ortografía y la expresión a la hora de redactar sus textos.
- **Competencia digital.** Los recursos tecnológicos constituyen el soporte de la propuesta. Los alumnos deberán crear sus contenidos sobre un soporte digital (Microsoft Word) a través de la búsqueda y tratamiento de la información requerida por medio de las TIC. Así mismo, dentro de las fuentes sugeridas para su consulta, además de literatura descriptiva sobre las obras, también se han incluido artículos críticos para evidenciar la multiplicidad de puntos de vista desde los que puede ser abordada una misma circunstancia en la red.
- **Aprender a Aprender.** Mediante las actividades planteadas se pretende despertar, en la medida de lo posible, la curiosidad de aprender, buscando la conexión de los contenidos con los conocimientos previos del alumnado. De cara a la adquisición de estrategias para resolver tareas, las propias actividades están planificadas siguiendo un orden concreto a fin de introducir subconscientemente la organización por la que se ha de regir el comentario de una obra. También ha de ser tenido en cuenta que la WebQuest como herramienta sitúa a los alumnos como protagonistas del proceso de su aprendizaje (Ortega y Gómez, 2017)
- **Competencia social y cívica.** Partiendo de los códigos mínimos de comportamiento requeridos en cualquier contexto educativo, los grupos deberán tomar decisiones consensuadas a la hora de realizar sus producciones, siendo valorada la participación de todos sus componentes independientemente de sus diferencias. Por otra parte, algunas de las actividades incluidas proponen contenidos actitudinales que promueven conductas constructivas, así como la reflexión sobre los conceptos de igualdad, tolerancia, justicia, etc. en contextos reales.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Los alumnos deberán procurar hacer una buena gestión de su tiempo, con el fin de lograr realizar la mayor parte posible de las actividades dentro de las sesiones programadas. Esta competencia

será también desarrollada en mayor medida por aquellos grupos de alumnos que manifiesten su iniciativa, interés y proactividad realizando por voluntad propia las actividades opcionales.

- **Conciencia y expresiones culturales.** Nos encontramos en Historia del Arte, asignatura focalizada en el estudio de manifestaciones artístico-culturales enmarcadas dentro de tres tipologías concretas: arquitectura, escultura y pintura. Atendiendo a la naturaleza de esta competencia, en los materiales propuestos las obras de arte serán trabajadas desde distintas habilidades de pensamiento: perceptivas, críticas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético.

2.5 Actividades

2.5.1 Introducción a la WebQuest

La presente propuesta gira en torno al uso del formato WebQuest como herramienta para hacer frente a la problemática planteada, aprovechando las facilidades con las que contamos actualmente a la hora de acceder a recursos tecnológicos. De esta manera, se pretende hacer un uso constructivo de estos medios para presentar a los alumnos ciertos contenidos curriculares a través de un entorno virtual con el que se encuentran familiarizados.

El origen de las WebQuest tiene lugar en la Universidad Estatal de San Diego (California), donde el investigador Bernie Dodge y su colaborador Thomas March optaron por proponer en 1995 un modelo didáctico que utilizaba internet como soporte principal para su desarrollo. Según palabras de su propio autor, una WebQuest se trata de “una actividad de investigación en la cual toda, o la mayoría de la información con la que van a interactuar los alumnos proviene de internet” (Dodge, 1995). En resumidas cuentas, el fundamento de las WebQuest reside en adaptar una serie de métodos didácticos ya existentes a los nuevos medios. Tal y como relata uno de sus creadores (March, 2003, p.43):

Las WebQuest no son algo nuevo. Sólo aportan una forma de integrar estrategias de aprendizaje ya consolidadas mediante el uso efectivo de la red. Internet y las tecnologías de la comunicación relacionadas han sido capaces de derribar el *muro de Berlín* de la educación tradicional, haciendo que estas estrategias no solo sean recomendables, sino esenciales.

El contenido de una WebQuest es completamente libre. En el caso de esta propuesta, han sido elaboradas tres WebQuest para trabajar el comentario de tres obras de arte que atienden a las tres tipologías que se trabajan en esta asignatura: escultura, pintura y arquitectura, quedando distribuidas de la siguiente manera:

- WebQuest 1 – Escultura: “La Victoria de Samotracia”
- WebQuest 2 – Pintura: “Las Meninas de Velázquez”
- WebQuest 3 – Arquitectura: “Edificio de la Bauhaus”

2.5.2 Estructura de una WebQuest: aspectos formales

El funcionamiento de una WebQuest atiende a una organización muy estructurada. En términos formales, la página que aloje una actividad de este tipo deberá estar compuesta inexcusablemente de las siguientes partes (seis en total): introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión. La materialización completa de dicha estructura aplicada a la presente propuesta puede ser consultada en el Anexo I.

- **Introducción.** La *carta de presentación* de una WebQuest. En ella quedará explicada la temática sobre la que versa la actividad. En función de la edad del público al que vaya dirigida, pueden ser introducidos en esta parte roles motivadores que podamos asignar a los estudiantes, refiriéndonos a ellos como investigadores o detectives que deben completar una misión, por ejemplo.

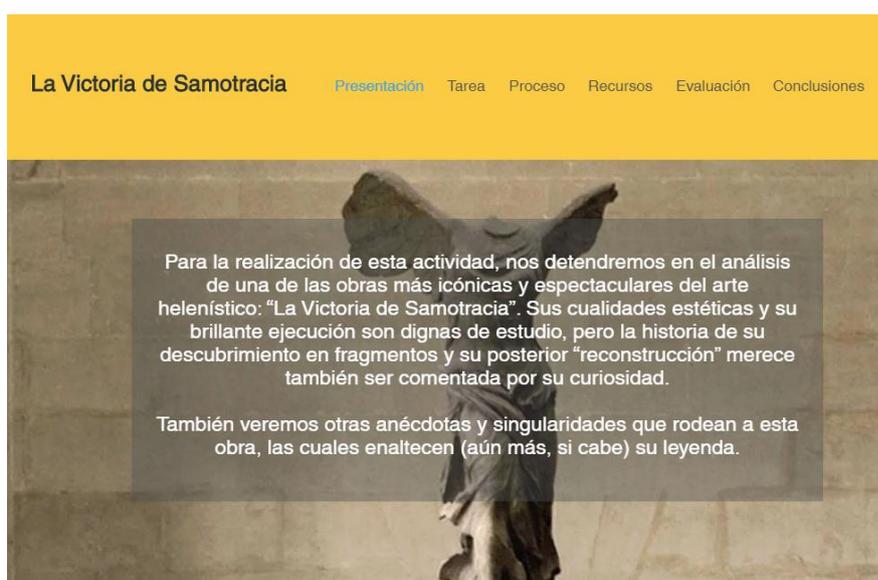


Figura 1. Introducción de la WebQuest n°1. Fuente: Elaboración propia

- **Tarea.** Aquí quedarán alojadas o descritas las tareas que los alumnos deberán entregar como resultado final. En el caso de la presente propuesta, en este apartado queda habilitado un botón de descarga mediante el que los alumnos podrán acceder a una plantilla en formato .doc (Microsoft Word) donde quedan recogidas las actividades que han de realizar (ver Anexo II). Una vez cumplimentado, este será el documento que deban entregar al profesor. Los entresijos metodológicos de las tareas diseñadas para esta propuesta serán descritos de manera más pormenorizada en el apartado 2.6.1.
- **Proceso.** Para que los alumnos logren completar la tarea con éxito, en esta sección quedarán descritos de manera concisa los pasos que han de seguir para el correcto desarrollo de la actividad: estrategias, reparto de tareas, temporalización, fechas límite de entrega, etc. Las premisas referentes a la organización de varios de estos aspectos se detallarán posteriormente en los apartados 2.6.2 y 2.6.3.
- **Recursos.** En este apartado quedan recogidos los enlaces⁷ a las fuentes de información necesarias para completar la tarea. Estas fuentes, procedentes de internet en su mayoría, pueden ser de diversa índole (páginas web, vídeos, artículos, fotografías, documentos escaneados, etc.) y son seleccionadas previamente por el docente para optimizar el tiempo, delimitando a los alumnos el territorio de búsqueda dentro de la inmensidad de la *world wide web*.
- **Evaluación.** Se mostrarán de manera explícita en este apartado los criterios que serán tenidos en cuenta a la hora de evaluar los resultados. Deberá contener una rúbrica de evaluación donde queden contemplados de manera clara y específica todos aquellos aspectos que serán valorados (ver Anexo V).

⁷ Como recomendación, a la hora de diseñar una WebQuest que pueda ser utilizada a largo plazo es aconsejable guardar previamente el contenido de los enlaces y fuentes originales, ya que la información alojada en internet puede desaparecer o verse alterada en cualquier momento (enlaces caídos, archivos eliminados, servicios de alojamiento de imágenes que modifican su política de gratuidad, etc.).

La Victoria de Samotracia						
Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones						
COMPETENCIAS CLAVE	EXCELENTE (+ 1)	ESTUPENDO (+ 0,75)	ACEPTABLE (+ 0,5)	DECEPCIONANTE (+ 0)	Marcar	
	CSC	Los dos componentes del grupo se involucran en la tarea por igual, intercambiando sus ideas entre ellos para llegar a un acuerdo.	Los dos componentes del grupo se involucran en la tarea y la solucionan de manera satisfactoria, pero uno de ellos tiene un rol más pasivo.	Los dos componentes del grupo trabajan para la realización de la actividad, pero con la intención de llegar al mínimo, no obtienen los resultados esperados.	Sólo trabaja uno de los integrantes del grupo.	
	CD	Saben buscar información y establecer relaciones entre los contenidos propuestos, y, además, buscan información en otras web y bases de datos.	Saben buscar la información clave de los contenidos propuestos y establecen relaciones entre la información obtenida de ellas.	Recogen la información relevante en los contenidos propuestos, pero es aglutinada sin orden alguno.	No son capaces de extraer la información relevante de los contenidos propuestos.	
	CPAA	Realizan la actividad durante la clase, e invierte tiempo extra en casa para ampliar información con el fin de mejorar el trabajo.	Realizan la actividad durante el tiempo estipulado en clase.	Se implican en la actividad, aunque no llegan a terminarla en clase, pero invierte tiempo extra en casa para completar todos los apartados.	Pierden el tiempo en clase, dedicándose a distraer a sus compañeros o a navegar por páginas web ajenas al trabajo.	
	SIE	Se involucran en la realización de la tarea opcional, aportando sus propias ideas con argumentos que respaldan sus explicaciones e ideas extraídas de otras fuentes diferentes a las propuestas.	Realizan la tarea opcional haciendo un resumen propio de información obtenida de internet.	Realizan la tarea opcional de manera básica, copiando y pegando frases de fuentes de internet.	No realizan la tarea opcional.	
	CCL	No hay ningún error ortográfico y la redacción es muy buena	No hay ningún error ortográfico reseñable, pero podría mejorarse la expresión.	Hay algún error ortográfico que desmerece el conjunto o el vocabulario es bastante básico y repite palabras.	Hay faltas de ortografía presentes de manera reiterada.	
				Suma total:	/5	

Figura 2. Evaluación de la WebQuest nº1. Fuente: Elaboración propia

- **Conclusiones.** Última sección, de carácter reflexivo. El docente señalará que aprendizajes o lecciones podemos extraer a título personal tras la realización de esta actividad.



Figura 3. Conclusiones de la WebQuest nº1. Fuente: Elaboración propia

2.5.3 Estructura de una WebQuest: organización de la clase

En cuanto al proceso de trabajo, para la realización de una WebQuest la clase deberá ser dividida en grupos. Cada grupo deberá realizar de manera conjunta la tarea que el profesor haya diseñado. Dentro de ellos, a cada integrante le será asignado un rol, o un área específica sobre la que trabajar, para posteriormente ponerla en común con el resto

de componentes y finalizar la tarea encomendada. Para realizar este producto final, los alumnos deberán investigar, analizar y extraer información de las fuentes que el docente les haya facilitado (sección *Recursos*).

El respaldo teórico de esta organización grupal está apoyado en las teorías del aprendizaje cooperativo establecidas por Johnson, Johnson y Holubec (1999). No obstante, para demostrar de manera empírica los beneficios que trae consigo realizar este tipo de agrupamientos, Lara y Repáraz (2007) realizaron un proyecto de investigación cuestionándose si las WebQuest pueden ser utilizadas como recurso para fomentar el trabajo cooperativo de los alumnos de secundaria. Para ello, utilizaron como instrumento dos cuestionarios con preguntas de diversa índole que fueron repartidos entre los alumnos tras la realización de una actividad de estas características. Los resultados que se desprenden del análisis de las respuestas fueron bastante positivos, ya que los ítems mejor valorados fueron aquellos que representaban las conductas más afines al aprendizaje cooperativo (participación activa, colaboración entre miembros...). Según las palabras de las propias autoras (Lara y Repáraz, 2007, p.747):

Los alumnos hacen una valoración muy positiva del trabajo en grupo frente a otras formas de trabajo individual, esta metodología les ha ayudado a comprender mejor la asignatura y, al mismo tiempo, señalan que han aprendido cosas de auténtico valor.

2.6 Metodología

2.6.1 Estrategias metodológicas en la WebQuest

Aunque las actividades incluidas en las WebQuest propuestas (sección *Tarea*) están enfocadas en el análisis de tres obras de arte que provienen de periodos, ámbitos y autores completamente distintos e inconexos entre sí; la organización de dichas actividades comparte una estructura común en las tres ocasiones, la cual queda compuesta de las siguientes partes:

Parte 1- Obligatoria (señalada en color azul)

Descripción: las actividades de esta parte, quedan inscritas en la taxonomía de Dodge (2002) dentro de las *Compilation Tasks* (tareas de recopilación), donde los alumnos deberán recoger información de las diversas fuentes ofrecidas en la sección *Recursos*, para analizarla, procesarla y extraer de ella los aspectos

requeridos en el documento común. Esta parte queda configurada por los siguientes tipos de actividades:

1.1-Análisis. La primera actividad a ejecutar irá enfocada a la realización de un análisis formal de cada obra desde la perspectiva más ortodoxa: en tres tablas, los alumnos irán incluyendo de manera guiada todos los aspectos requeridos en la EBAU de cara a la realización de un comentario. Esta estructura utilizada ha sido extraída del guion⁸ propuesto por J. García (2015).

Parte 1: Obligatoria

Actividad 1: Análisis de la obra

Haced un análisis del "Edificio de la Bauhaus" completando las siguientes tablas:

	Identificación
Ámbito	
Función	
Estilo	
Cronología	
Localización	
Tema/título	
Autor/Escuela	

	Descripción básica
Tipología	
Tamaño	
Técnica	
Material	
Características del estilo	

	Análisis formal (Luz, Color, Perspectiva, Composición, etc.)
Descripción	

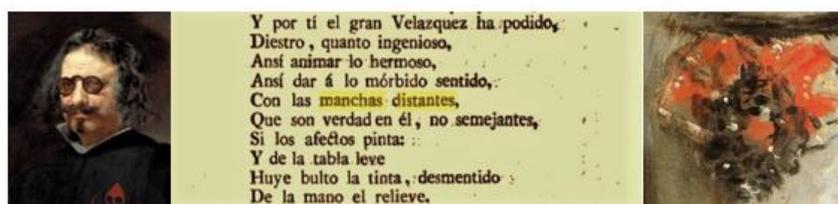
Figura 4. Captura de las tablas incluidas en la primera actividad de cada WebQuest.

Fuente: Elaboración propia.

1.2-Conexiones. Después del análisis, tendrán lugar dos actividades (Actividad 2 y Actividad 3) centradas en aspectos complementarios que pueden ser empleados para refinar un comentario: nos encontraremos con preguntas relacionadas con otros ámbitos (geografía, literatura, historia, etc.), así como anécdotas y singularidades que puedan utilizarse para aportar más datos sobre la historia que rodea a la obra analizada.

⁸ Dicho guion puede consultarse entre las páginas 9 y 13 del siguiente enlace: <https://es.calameo.com/read/001992351d0ec8b3262f8>

Actividad 3: Quevedo y las "manchas distantes"



Yéndonos al campo de la literatura, hemos podido ver que Don Francisco de Quevedo era un gran "fan" de Velázquez. ¿Podrías explicar a que se refería este escritor cuando hace alusión en sus textos a las "Manchas distantes"?

Figura 5. Captura de la tercera actividad incluida en la WebQuest nº2.

Fuente: Elaboración propia.

1.3-Relevancia. Desde la perspectiva del alumnado, las obras de arte analizadas pueden ser, a priori, carentes de interés alguno. Por ello, para asimilar la trascendencia de cada obra, en la última actividad de esta parte descubriremos de que manera está presente su influencia en nuestra realidad cotidiana. Estas actividades han sido realizadas tomando como referencia algunos de los aspectos sugeridos por J. García (2005) en su tesis *Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia*, donde este autor contempla como estrategia hacer uso de la actualización/proyección de los contenidos históricos, mostrando así su vigencia e influencia en nuestra sociedad.

Actividad 4: Velázquez y las "celebrities"



¿Seríais capaces de explicar qué relación tienen Rafa Nadal, Dani Rovira o Agatha Ruiz de la Prada con Velázquez?

Figura 6. Captura de la cuarta actividad incluida en la WebQuest nº2.

Fuente: Elaboración propia.

Parte 2- Opcional (señalada en color amarillo)

Descripción: las actividades de esta parte, quedan inscritas en la taxonomía de Dodge (2002) dentro de las *Judgement Tasks* (tareas de juicio). Los grupos que se aventuren a realizarlas, deberán pronunciar su opinión tras haberse informado

previamente sobre una serie de casuísticas que se derivan del análisis de las obras de arte. Esta parte queda compuesta por la siguiente actividad:

2.1-Perspectiva actitudinal. Además del mensaje que puede transmitir una obra de arte por sí misma, el relato de su historia muchas veces trae consigo la mención de factores relacionados (expolios, biografía del autor, contexto histórico...) que nos abren las puertas de cara a reflexionar sobre temas tales como la justicia, actitudes constructivas, igualdad de género, etc.

Por ello, para las actividades opcionales, se planteará en cada WebQuest una pregunta que estimule la reflexión del alumnado y ponga de manifiesto las implicaciones ético-morales que puede tener a nivel educativo la historia del arte. El fin de este apartado es aportar otra perspectiva de las enseñanzas histórico-artísticas a aquellos alumnos que se presten a realizarlo, haciéndoles ver que los aprendizajes que se deducen de los contenidos histórico-artísticos pueden poseer una justificación social alimentada desde el sentimiento (J. García, 2005)

Parte 2: Opcional

Actividad opcional: "Expolio"



Como hemos visto en la actividad 3, nos encontramos ante una obra de arte cuyo origen se encuentra en Samotracia (Grecia). Sin embargo, es el Museo del Louvre (París, Francia) el lugar al que debemos ir si queremos contemplarla. Grandes museos de países como Francia, Gran Bretaña o Alemania fueron completando sus colecciones a lo largo del pasado con patrimonio procedente de países ocupados o en procesos bélicos, aprovechándose de su desfavorecida situación. En muchas ocasiones, también aprovecharon que la legislación sobre esta materia en este tipo de países era prácticamente inexistente. En la otra cara de la moneda, si hoy en día podemos disfrutar de todas estas obras es gracias al interés y a la inversión económica que este tipo de museos han hecho por restaurarlas y preservarlas.

Hoy en día, países como Egipto, México, Grecia o Chipre reclaman a los grandes museos la devolución de su arte. **Según vuestra opinión ¿Deberían estos museos devolver las obras a sus países de origen? No hay una respuesta correcta ni incorrecta a esta pregunta, simplemente exponed vuestra opinión de manera argumentada.**

Figura 7. Captura de la actividad opcional incluida en la WebQuest nº1.

Fuente: Elaboración propia.

2.6.2 Formación de grupos y asignación de tareas: la técnica puzzle de Aronson

Con el fin de garantizar los efectos del aprendizaje cooperativo atendiendo a la diversidad del alumnado, se ha optado por implementar la técnica puzzle de Aronson (Martínez y Gómez, 2010), a fin de estimular las interacciones entre los alumnos y evitar, en la medida de lo posible, el llamado *efecto polizón*⁹. A grandes rasgos, el concepto principal de esta técnica se subdivide en estos tres momentos:

1. El primer paso consiste en dividir al gran grupo en pequeños *grupos nodriza* (también llamados *grupos base*) compuestos por tres¹⁰ personas (alumno A, alumno B y alumno C) donde a cada uno de los componentes se le asignará la realización de una parte concreta de las actividades planteadas.
2. Una vez que cada componente tenga clara su tarea, deberá juntarse con los integrantes de otros *grupos nodriza* a los que les hayan sido asignadas las mismas tareas que a él, conformando así los llamados *grupos de expertos*, los cuales se especializarán sobre estos ejercicios concretos que les han sido encomendados.
3. En último lugar, los alumnos retornarán a sus *grupos nodriza* originales y compartirán con sus compañeros los conocimientos adquiridos añadiendo su aportación a la producción final del grupo.

Para profundizar en el funcionamiento de dicha técnica y facilitar su comprensión, se procede a describir de manera más descriptiva e ilustrada la formación de dichos grupos y su funcionamiento dentro de las sesiones:

⁹ En términos de aprendizaje cooperativo, son denominados *polizones* aquellos estudiantes que sin hacer nada consiguen beneficiarse del esfuerzo realizado por sus compañeros de grupo (Slavin, 1999).

¹⁰ Para establecer el número de estos agrupamientos, se ha optado por formar grupos compuestos por tres personas (pudiendo conformar excepcionalmente algún grupo puntual de dos personas si el número total de alumnos es par o no es múltiplo de tres), siguiendo las pautas establecidas en el libro *Aprendizaje cooperativo en el aula*: “Cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor. En caso de duda, al docente le conviene formar pares o tríos de alumnos” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 17).

- **Grupos Nodrizas**

Para formar estos grupos de manera heterogénea se seguirán las pautas sugeridas en la publicación *Guía para diseñar y poner en marcha una red de aprendizaje cooperativo* (Zariquiey, 2015, p.20):

1. Decidimos el tamaño de los equipos y establecemos el número de grupos que tendremos en el aula.
2. Establecemos quiénes son los alumnos más capaces de prestar ayuda en el máximo número de situaciones posibles y los distribuimos entre los equipos. Por ejemplo, si vamos a formar seis grupos, buscamos los seis alumnos más capaces de prestar ayuda.
3. A continuación, establecemos quiénes son los alumnos que necesitan más ayuda. Como en el caso anterior, si tenemos seis grupos, identificamos seis alumnos.
4. Hacemos un primer emparejamiento entre estos alumnos intentado que no sean los más extremos: que no trabajen juntos el niño del nivel más alto con el del nivel más bajo.
5. Establecemos las parejas en las que subdividirá el equipo buscando para cada uno de los alumnos anteriores un compañero de nivel medio con el que pueda trabajar bien. La premisa es *diversos, pero sin exagerar*, de cara a que puedan entenderse en la realización de tareas específicas.
6. Revisamos los grupos tratando de incluir otros criterios de heterogeneidad, especialmente el género.
7. Revisamos los agrupamientos aplicando el sentido común: no poner a todos los disruptivos juntos; no juntar a dos que se llevan *a matar*, o lo que es peor, a dos que están enamorados; poner a *ese chico especialmente inquieto* con el compañero que es capaz de contenerlo, etc.

Los *grupos nodriza* establecidos se mantendrán a lo largo de las tres WebQuest planteadas. Para lograr que todos los integrantes de un grupo pasen por la totalidad de los procesos, y lograr un reparto equitativo de las tareas, los *grupos nodriza* deberán seguir la rotación planteada en las tablas 4, 5 y 6 (ver página siguiente). Cada alumno se ha de especializar en las tareas que le sean encomendadas para posteriormente supervisar las que hayan sido realizadas por sus compañeros.

Tablas 4, 5 y 6

Reparto y rotación de tareas en los grupos nodriza a lo largo de las tres WebQuest

WebQuest 1 "Victoria de Samotracia"		Alumno A	Alumno B	Alumno C
Parte 1: Obligatoria	Análisis (Actividad 1)	Tabla de "Identificación"	Tabla de "Descripción básica"	Tabla de "Análisis formal"
	Conexiones (Act. 2 y 3)	Actividad 2	Actividad 3	
	Relevancia (Actividad 4)			Actividad 4
Parte 2: Opcional	Perspectiva actitudinal	Consenso entre el grupo.		

WebQuest 2 "Las Meninas"		Alumno C	Alumno A	Alumno B
Parte 1: Obligatoria	Análisis (Actividad 1)	Tabla de "Identificación"	Tabla de "Descripción básica"	Tabla de "Análisis formal"
	Conexiones (Act. 2 y 3)	Actividad 2	Actividad 3	
	Relevancia (Actividad 4)			Actividad 4
Parte 2: Opcional	Perspectiva actitudinal	Consensus entre el grupo.		

WebQuest 3 "Edificio de la Bauhaus"		Alumno B	Alumno C	Alumno A
Parte 1: Obligatoria	Análisis (Actividad 1)	Tabla de "Identificación"	Tabla de "Descripción básica"	Tabla de "Análisis formal"
	Conexiones (Act. 2 y 3)	Actividad 2	Actividad 3	
	Relevancia (Actividad 4)			Actividad 4
Parte 2: Opcional	Perspectiva actitudinal	Consensus entre el grupo.		

Fuente: Elaboración propia

- **Grupos de expertos**

Una vez que las tareas son asumidas por los componentes del *grupo nodriza*, se reúnen conjuntamente en las mismas mesas todos aquellos miembros de distintos grupos a los que les hayan sido asignadas las mismas actividades a realizar. Estos nuevos grupos que se conforman son los llamados *grupos de expertos*: los integrantes de dichos grupos trabajarán de manera conjunta sobre la misma temática siendo especialistas de la misma, de manera que cuando cada uno de ellos vuelva a regresar a su *grupo nodriza*, habrá adquirido las nociones suficientes para realizar su aportación propia a las actividades conjuntas.

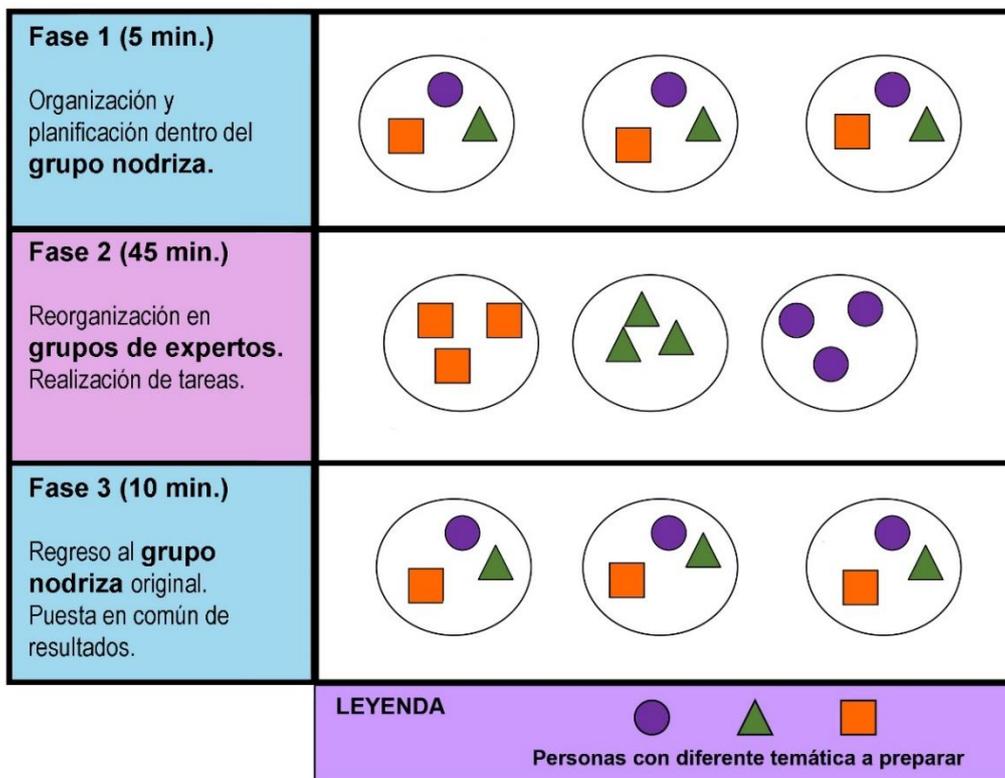


Figura 8. Funcionamiento de la técnica del puzzle dentro del cronograma de una sesión.

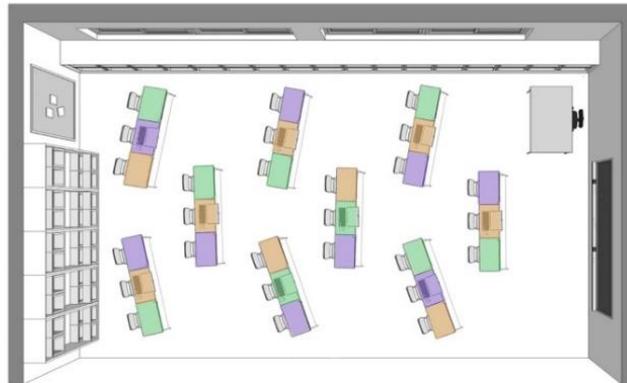
Fuente: Adaptado de Martínez y Gómez (2010, p. 5)

2.6.3 Distribución de los grupos dentro del aula

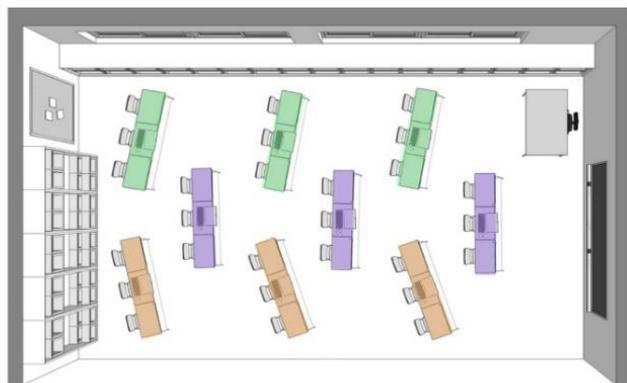
Si la distribución del aula lo permite, los integrantes de los grupos conformados (tanto *grupos nodriza* como *grupos de expertos*) deberán colocarse de manera próxima entre sí para facilitar la comunicación oral entre ellos, evitando de esta manera gritos, voces o comportamientos que alteren la rutina de la clase. Así mismo, siguiendo las directrices de

Zariquiey (2015), todos los grupos deben estar, preferiblemente, en una posición en la que se pueda ver y escuchar al docente de manera clara sin tener que forzar su posición corporal. Los ordenadores quedarán situados en la mesa central de cada grupo, de tal manera que todos los integrantes tengan un fácil acceso a los materiales.

**Fase 1 (5 min.)
Grupo Nodriza**



**Fase 2 (45 min.)
Grupo de expertos**



**Fase 3 (10 min.)
Regreso al
Grupo Nodriza**

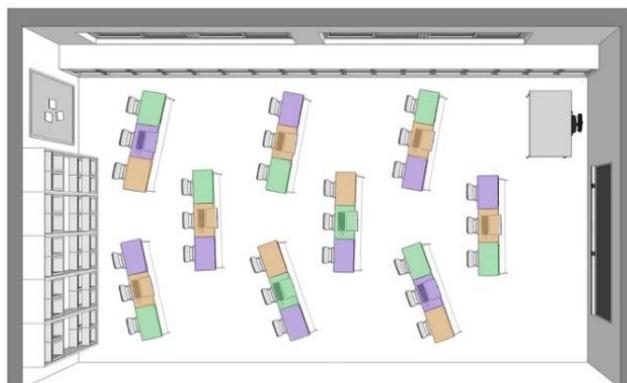


Figura 9. Organización espacial de la técnica del puzzle dentro del cronograma de una sesión.

Fuente: Adaptado de Zariquiey (2015, p. 22)

2.6.4 Requisitos materiales

- 1. Soporte.** Esta actividad debe ser llevada a cabo en un aula de informática donde haya acceso a ordenadores con conexión estable a internet. Gracias a la técnica del puzzle se optimizan los recursos disponibles, de manera que en este caso sería necesario contar con un ratio de un ordenador por cada tres alumnos. De esta manera, los centros que cuenten con una mayor limitación de materiales tecnológicos pueden tener una mayor accesibilidad a poner en práctica propuestas de este tipo, ya que, de no ser por la reorganización en *grupos de expertos*, cada alumno tendría que esperar su turno para poder trabajar y realizar las actividades que le hayan sido asignadas (ralentizando la dinámica), a no ser que se contase con un ordenador específico para cada alumno (teniendo que multiplicar por tres la cantidad de recursos necesarios).
- 2. Software.** Las plantillas que contienen las tareas a realizar deberán abrirse y completarse utilizando el programa Microsoft Word, aprovechando las licencias de Office 365 que la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León facilita a todos sus docentes y alumnos. Cada ordenador deberá contar también con programas específicos de navegación (Windows Explorer, Google Chrome o similares) para acceder e investigar las páginas web propuestas en la sección *Recursos*.
- 3. Aula Virtual.** No es obligatorio, pero sí el centro cuenta con un aula Moodle, es recomendable abrir *actividades de tarea* en dicha plataforma. Este recurso aporta un lugar específico donde los alumnos pueden entregar sus producciones, así como ver la calificación y/o retroalimentación que haya aportado el profesor, mejorando la eficiencia frente a la comunicación por email.

2.7 Temporalización

Establecer una temporalización exacta no es tarea fácil, puesto que el ritmo lectivo queda condicionado por diversos factores (cantidad de días festivos a lo largo del calendario escolar, experiencia del docente, nivel inicial del grupo de alumnos...) por no mencionar que los intervalos estipulados en una programación anual pueden verse también alterados a causa de cualquier tipo de imprevistos externos: bajas laborales, problemas en la infraestructura del centro, desastres naturales, etc.

No obstante, para establecer de manera orientativa en que fechas podría tener lugar la ejecución de esta propuesta, ha sido tomado como referencia el TFM de González (2018), el cual incluye una programación anual de la asignatura Historia del Arte siguiendo el currículo autonómico de Castilla y León. Tal y como aclara la autora, su programación ha sido realizada teniendo en cuenta la distribución del calendario escolar de 2º de Bachillerato (el tercer trimestre de este curso cuenta con una menor duración, ya que en junio tienen lugar los exámenes de la EBAU).

Tabla 7
Historia del Arte. Cronograma de unidades didácticas en 2º de Bachillerato

Nombre de la unidad didáctica	Horas lectivas	Trimestre		
		1	2	3
1-Introducción a la Historia del Arte	4			
2-Arte Clásico	7			
3-Arte de la Alta Edad Media	7			
4-Arte Islámico e Hispanomusulmán	5			
5-Arte Románico	8			
6-Arte Gótico	8			
7-Renacimiento en Italia: Quattrocento y Cinquecento	10			
8-Renacimiento en España	7			
9-Arte Barroco y Rococó	5,5			
10-Arte Barroco en España	8,5			
11- El Neoclasicismo y Romanticismo	6,5			
12- Arquitectura y Urbanismo del S. XIX	6			
13-Artes Plásticas de la segunda mitad del S. XIX	7,5			
14-Artes Plásticas de la primera mitad del S. XX	7			
15-Arquitectura y Urbanismo del S. XX	7			
16-Artes Plásticas en la segunda mitad del S. XX	7			
17-El Arte en la actualidad	6			

Fuente: González Barajas, L. M. (2018). El Renacimiento en Italia: Quattrocento y Cinquecento.

Propuesta didáctica para la programación de Historia del Arte en 2º Bachillerato.

Según el Anexo II de la ORDEN EDU/362/2015, la asignatura Historia del Arte cuenta en el segundo curso de Bachillerato con 4 horas lectivas semanales. Partiendo de esta referencia, y tomando el calendario del presente curso (2019-2020) como modelo, tras contabilizar las horas de cada unidad expuestas en la tabla 7, se determina, de modo orientativo, que cada WebQuest podría ser realizada al final de la unidad didáctica en la que se inscriba, en una de las sesiones que tengan lugar dentro de las siguientes quincenas¹¹:

Tabla 8
Fechas orientativas para la puesta en práctica de las WebQuest planteadas

Nombre de la unidad didáctica (ver Tabla 7)	WebQuest	Fecha orientativa para su realización
2-Arte Clásico	Victoria de Samotracia	Primera quincena de octubre
10-Arte Barroco en España	Las Meninas	Primera quincena de febrero
15-Arquitectura y Urbanismo del S. XX	Edificio de la Bauhaus	Segunda quincena de abril

Fuente: Elaboración propia.

Cada WebQuest será realizada en una sesión lectiva y se dará, aparte, una semana de plazo para entregar las tareas, con el fin de que los alumnos puedan terminar las actividades fuera de clase y tengan cierto margen para corregir/mejorar sus trabajos o realizar las actividades opcionales. Una vez transcurrida esta semana, tendrá lugar una segunda sesión en la que serán corregidos y puestos en común los resultados, de la misma manera que también tendrá lugar la coevaluación formativa dentro de los *grupos nodriza*: cada alumno rellenará una plantilla en la que valorará el comportamiento de sus compañeros de equipo así como el suyo propio (ver Anexo IV).

¹¹ Las sesiones señaladas para la realización de estas actividades quedan inscritas dentro de quincenas con el fin de aportar una referencia flexible que pueda ser tenida en cuenta en la planificación de cualquier curso escolar con el paso de los años, considerando el margen de variación que puede haber de las fechas de inicio de curso, así como las posibles incidencias o casuísticas descritas en este apartado que puedan ralentizar el ritmo de las clases.

2.8 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad queda descrita en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como “un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.” (LOE, p. 23109)

Esta propuesta didáctica ha sido desarrollada teniendo en cuenta las pautas marcadas por el II Plan de Atención a la Diversidad en la educación de Castilla y León 2017- 2022 (Acuerdo 29/2017, 15 de junio). Además, el planteamiento metodológico de la presente propuesta queda inscrito dentro del aprendizaje cooperativo; recogido y propuesto en este plan como uno de los enfoques metodológicos que potencian el desarrollo de prácticas inclusivas, perteneciendo a las *Metodologías favorecedoras de la interacción* (Acuerdo 29/2017, 15 de junio, p. 15).

Estas son las medidas que se plantean siguiendo las directrices de algunos de los principios que establece dicho plan:

- **Principios de Equidad, Inclusión y Normalización.** Los alumnos serán organizados en grupos heterogéneos, teniendo la obligación de respetarse entre sí. En la rúbrica de evaluación (Anexo V), si observamos los ítems asociados a la competencia social y cívica puede ser observado que contarán con la mayor valoración aquellos grupos en los que se involucren la totalidad de los componentes, a fin de prevenir circunstancias de exclusión.
- **Principios de Eficiencia y Eficacia.** Volviendo a la rúbrica de evaluación, es valorado positivamente que los alumnos aprovechen de la manera más eficiente el tiempo estipulado en clase (queda penalizado visitar webs ajenas al trabajo, distraer al resto de compañeros, etc.), con el fin de que realicen en este intervalo de tiempo la mayor parte de las actividades que les sea posible. De esta manera se pretende a lograr un mejor aprovechamiento de los recursos, empleando estrictamente las sesiones necesarias.
- **Principio de Accesibilidad Universal.** El uso de las TIC en el aula trae consigo ventajas e inconvenientes. Uno de sus principales obstáculos queda constituido por la llamada *brecha digital*, generada por las diferencias existentes entre individuos a la hora de poder acceder a este tipo de recursos (H. J. García, 2015).

Como queda comentado en el apartado anterior, el objetivo inicial es que los alumnos logren realizar la mayor parte posible de las actividades dentro de las sesiones lectivas. No obstante, los alumnos que no hayan podido terminar la actividad a tiempo o deseen mejorarla, cuentan con una semana de plazo para su entrega, ampliando de esta manera el margen de maniobra de cara a gestionar el acceso a herramientas tecnológicas en caso de que se carezca de ellas: solicitud de acceso a ordenadores en bibliotecas públicas, utilización de los ordenadores del centro en horario de recreo, etc.

- **Principio de Prevención.** Mediante la puesta en práctica de la técnica del puzzle (ver punto 2.6.2) se pretende evitar la aparición de conflictos por falta de compromiso de algún alumno o por su rendimiento inferior gracias a la inclusión de los *grupos de expertos*. Además, como medida anticipatoria a las causas de las necesidades educativas, dentro de la organización de las tareas que los alumnos deben realizar están las llamadas actividades opcionales (señaladas en color amarillo), incluidas para que los alumnos con mayor facilidad para el aprendizaje puedan estimular sus capacidades.

2.9 Evaluación

2.9.1 Indicadores de logro

1. Describen los rasgos y características propios de una obra de arte.
2. Emplean terminología propia de la materia a la hora de redactar sus trabajos.
3. Expresan de manera organizada y concisa sus ideas.
4. Asimilan los conceptos iconológicos e históricos de las obras de arte propuestas.
5. Reflexionan sobre las connotaciones sociológicas que puede traer consigo una obra de arte
6. Reconocen la trascendencia de cada obra en tiempos posteriores a su realización.
7. Valoran las aportaciones del género femenino, invisibilizadas en las fuentes históricas tradicionales.
8. Analizan, comprenden y extraen las ideas clave de las diversas fuentes de información propuestas.

9. Estimulan su juicio crítico y respaldan sus opiniones con argumentos.
10. Participan en la tarea de manera equitativa, intercambiando entre ellos sus ideas para llegar a un acuerdo en común

2.9.2 Criterios de evaluación

Extraídos de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León:

1. Analizar, comentar y clasificar obras significativas del arte griego y del arte romano, aplicando un método que incluya diferentes enfoques (técnico, formal, semántico, cultural, sociológico e histórico).
2. Reconocer y explicar las concepciones estéticas y las características esenciales del arte de la Edad Moderna, desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, relacionando cada uno de sus estilos con sus respectivos contextos históricos y culturales.
3. Analizar, comentar y clasificar obras significativas del arte de la Edad Moderna, aplicando un método que incluya diferentes enfoques (técnico, formal, semántico, cultural, sociológico e histórico).
4. Reconocer y explicar las concepciones estéticas y las características esenciales de las vanguardias artísticas de la primera mitad del siglo XX, relacionando cada una de ellas con sus respectivos contextos históricos y culturales.
5. Analizar, comentar y clasificar obras significativas del arte de la primera mitad del siglo XX, aplicando un método que incluya diferentes enfoques (técnico, formal, semántico, cultural, sociológico e histórico).

2.9.3 Estándares de aprendizaje

Extraídos de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León:

1. Identifica, analiza y comenta las siguientes esculturas griegas: *Victoria de Samotracia*.
2. Describe las características y evolución de la pintura de Velázquez a través de algunas de sus obras más significativas.
3. Identifica, analiza y comenta las siguientes pinturas españolas del Barroco español del siglo XVII: *Las meninas*.
4. Define el concepto de vanguardia artística en relación con el acelerado ritmo de cambios en la sociedad de la época y la libertad creativa de los artistas iniciada en la centuria anterior.
5. Explica el proceso de configuración y los rasgos esenciales del Movimiento Moderno en arquitectura.
6. Identifica, analiza y comenta las siguientes obras arquitectónicas: *Edificio de la Bauhaus en Dessau (Alemania), de Gropius*.

2.9.4 Instrumentos de evaluación

Los procedimientos que se emplearán para llevar a cabo la evaluación integral de la actividad son los siguientes:

1. **Fase inicial.** Los resultados de la evaluación inicial que tiene lugar al inicio del curso lectivo serán utilizados como referencia y punto de partida para organizar los *grupos nodriza*, de tal manera que dentro de un mismo grupo estén integradas aquellas personas con mayores necesidades junto a los alumnos que cuenten con una mayor predisposición a prestar ayuda (ver criterios del punto 2.6.2).
2. **Fase formativa.** Durante el transcurso de la actividad, se utilizará como recurso la observación sistemática por parte del docente para evaluar la puesta en práctica de las estrategias cooperativas, siendo recomendable recoger los aspectos más relevantes al final de cada sesión en un diario de seguimiento o anecdotarios similares al modelo propuesto por Zariquiey (s.f.) (ver Anexo III).

Para contrastar estas observaciones, también se tendrán en consideración las opiniones recogidas en las fichas de coevaluación formativa intragrupo (ver Anexo IV) donde cada alumno evaluará el grado de implicación, el

comportamiento y las actitudes propias así como las del resto de los compañeros de su *grupo nodriza*.

- 3. Fase sumativa.** Para valorar el proceso y los resultados finales será tenida en cuenta la rúbrica de evaluación incluida en el Anexo V, donde quedan establecidos los criterios a seguir para evaluar el resultado final entregado, el cumplimiento con los plazos de entrega acordados, así como la valoración final de ciertas actitudes y comportamientos.

2.9.5 Evaluación de la enseñanza

Para evaluar la propia propuesta en sí, con el fin de identificar posibles fallos y determinar que ajustes pueden realizarse de cara a realizar actividades de este tipo en próximas ocasiones, se propone que en el último trimestre, una vez concluidas las actividades, los alumnos realicen el cuestionario propuesto por Martín (2018) para medir la percepción del alumnado acerca de las metodologías activas. Dicho cuestionario puede ser consultado en el Anexo VI.

3. CONCLUSIONES

3.1 Conclusiones generales

El objetivo principal del presente trabajo ha sido presentar una propuesta basada en el uso de las WebQuest como herramienta para trabajar el comentario de obras de arte dentro de la asignatura Historia del Arte en 2º de Bachillerato. Para determinar que conclusiones se extraen tras el desarrollo de esta propuesta, se procede a analizar tras su finalización aquellos objetivos específicos que fueron enunciados en la fase inicial:

El primer objetivo específico, *analizar las dificultades a las que han de hacer frente los alumnos que cursen Historia del Arte en 2º de Bachillerato*, ha sido abordado revisando bibliografía especializada; recogiendo y exponiendo en el estado de la cuestión varias observaciones de autores que han investigado de manera específica las principales problemáticas que se plantean: los escasos conocimientos previos en historia del arte de los que parte el alumnado (Gómez, Molina y Pagán, 2012; Juberías, 2020; Monteagudo y Vera, 2017; Mur y Guillén, 2019) y el condicionamiento de esta asignatura por las pruebas de acceso a la universidad (Gómez, Molina y Pagán, 2012; López y Monteagudo, 2015; López y Monteagudo, 2016; Monteagudo y Vera, 2017). De manera complementaria, para constatar la creencia generalizada del carácter residual que mantiene la historia del arte a lo largo de la Educación Secundaria, se procedió a realizar un análisis documental del currículo de Castilla y León, con el fin de mostrar mediante datos numéricos la exigua presencia de los contenidos histórico-artísticos durante la ESO.

Respecto al segundo objetivo específico, *determinar qué clase de ventajas puede ofrecer el uso de las WebQuest en la didáctica de la Historia*, en el estado de la cuestión se ha procedido a describir las características que definen esta herramienta y relacionarlas directamente con los requerimientos legales que demanda el currículo autonómico para la asignatura Historia del Arte, desde los cuales se demanda explícitamente la realización de trabajos de investigación mediante el uso de las TIC (ORDEN EDU/363/2015, del 4 de mayo de 2015). Así mismo, han sido revisados diversos artículos científicos (Lozano, 2011; Miralles, Gómez y Arias, 2013; Ortega y Gómez, 2017), así como propuestas ya materializadas (Kachina, 2012; Meli, 2010; Serrano, 2014) que confirman mediante su puesta en práctica los beneficios que trae consigo el uso de esta herramienta en la enseñanza de las Ciencias Sociales. De la misma manera, durante la justificación han sido

tenidas en cuenta algunas de las directrices establecidas por la Unión Europea (Comisión Europea, 2014) y la legislación estatal (ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, 2015) las cuales reflejan la importancia del desarrollo de la competencia digital (H. J. García, 2015), pudiendo, de esta manera, señalar las WebQuest como un recurso idóneo para conectar métodos didácticos ya contrastados con recursos actuales (March, 2003).

Para finalizar, en cuanto al último objetivo, *mostrar de que manera pueden ser llevados a la práctica los materiales planteados en el presente trabajo*, ha sido presentada una propuesta basada en el desarrollo de tres WebQuest para su puesta en práctica en la asignatura Historia del Arte en 2º de Bachillerato, mediante las cuales se analizarían tres obras inscritas en el currículo de esta asignatura. A lo largo del cuerpo del trabajo, ha sido definida la estructura por la que se rigen este tipo de herramientas, así como los preceptos metodológicos que han sido tenidos en cuenta para planificar las actividades y evaluarlas (Dodge, 2002; J. García, 2005; J. García, 2015; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Martín, 2018; Martínez y Gómez, 2010; Zariquiey, 2015; Zariquiey, s.f.). Así mismo, para ubicar la presente propuesta dentro del calendario escolar de 2º de Bachillerato, ha sido tenida en cuenta la ajustada temporalización con la que se cuenta en dicho curso debido a la realización de las pruebas de acceso a la universidad que tienen lugar a principios de junio. Por ello, con el fin de mostrar este apartado con una mayor concreción, se ha tomado como referencia la programación anual realizada por González (2018), la cual contempla estas circunstancias a la hora de distribuir los contenidos establecidos por el currículo autonómico de Castilla y León (ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo).

3.2 Limitaciones y prospectiva

Dadas las limitaciones que conlleva plantear una propuesta de carácter eminentemente teórico, ante la imposibilidad de obtener y analizar las conclusiones que se deriven de su materialización, ha sido necesario consultar otras investigaciones y experiencias de autores que hayan desarrollado materiales similares para su puesta en práctica en las aulas de Educación Secundaria.

Cano-Coloma (2014), en su propuesta de WebQuest aplicada a Matemáticas de 2º de Bachillerato señala acertadamente que, dado el carácter preparatorio de este curso para las pruebas de acceso a la universidad, sería conveniente realizar un sondeo previo para

determinar en qué medida estaría dispuesto el personal docente a implementar el uso de estas nuevas metodologías en este curso concreto, dada la ajustada temporalización y la necesidad existente de abarcar la totalidad del temario establecido.

Acosta (2010) puso en práctica una propuesta de tres WebQuest con alumnos de 1º de Bachillerato en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo. En sus conclusiones recoge que las dificultades iniciales a las que se tuvo que hacer frente fueron numerosas, dado el novedoso carácter de esta metodología en su contexto y la falta de experiencias previas en trabajo cooperativo por parte de sus alumnos (más habituados a los métodos tradicionales), así como la escasa disponibilidad tecnológica de su centro: aspectos a tener en cuenta de cara a planificar la inclusión de materiales de este tipo.

Pérez (2007), cuya tesis versa sobre el carácter motivacional de las WebQuests en las clases de Inglés de Educación Secundaria, también se hace eco de las dificultades logísticas a la hora de materializar este tipo de propuestas dada la escasez de recursos de muchos centros¹², siendo necesaria más infraestructura para que los alumnos puedan acceder más horas a las aulas de informática.

De cara a dar continuidad al presente proyecto, sería de interés poder materializarlo y llevarlo a la práctica en las aulas para poder evaluarlo desde el conocimiento empírico y llegar a completar el ciclo que requiere el método científico. Si nos ceñimos a los procesos establecidos por Martínez (2007) para la investigación científica en educación, en esta propuesta tan sólo ha sido planteado un problema y se ha diseñado, parcialmente, una posible propuesta de intervención. Siguiendo el orden de estos procesos, los pasos a seguir conllevarían finalizar la planificación de esta propuesta, definiendo cuáles serán los instrumentos mediante los que recojamos información derivada de su puesta en práctica para posteriormente proceder, definitivamente, a la ejecución de la misma.

Una vez concluida la aplicación práctica de la propuesta y habiendo obtenido los datos e información suficientes, la investigación concluiría con la interpretación y reflexión sobre estos resultados que nos lleven a determinar cuáles son los aspectos positivos y las limitaciones que se deduzcan de la puesta en práctica de los materiales propuestos, así como la identificación de aquellos aspectos concretos del proyecto que requieran de cierta

¹² Este tipo de problemáticas relacionadas con la limitación de recursos tecnológicos que señalan Acosta (2010) y Pérez (2007) se verían atenuadas en la propuesta planteada en el presente TFM, ya que mediante la inclusión de la técnica del puzzle de Aronson se optimizarían los recursos disponibles: para una clase de 27 alumnos bastaría con tener 9 ordenadores (ver punto 2.6.4).

mejora o ajuste en futuras intervenciones. Una vez completadas todas estas fases, el punto final consistiría en redactar el informe de investigación donde quede recabada la información más relevante de cada parte del proceso, de manera que puedan constatar las implicaciones educativas de estas posibles futuras líneas de investigación.

Para terminar, a modo de reflexión global, se recogen de manera personal las siguientes apreciaciones tras la realización del presente trabajo:

- En primer lugar, se debe señalar la importancia que cobra el proceso de planificación previa en cualquier nivel del ámbito de la enseñanza; tanto a la hora de organizar unidades didácticas que vayan a ser llevadas a cabo de manera práctica dentro de un aula como a la hora de plantear un proyecto teórico de investigación o diseñar una serie de materiales curriculares (como es el caso del presente trabajo). Como denominador común de todos estos tipos de intervención, podemos mencionar que en primer lugar se han de tener en cuenta todos aquellos condicionantes curriculares y sociales sobre los que trabajar, para posteriormente tratar de implementar una serie de estrategias metodológicas contrastadas o recoger evidencias científicas ya existentes que puedan servir como base para el desarrollo de una producción propia.
- En segundo lugar, se deduce que es necesaria la constante experimentación y actualización del personal docente, entendiendo la palabra *experimentación* desde un punto de vista científico (no como mera improvisación o juego formal). Hilando con el anterior punto, se debe tener en cuenta el concepto de *experimentar* en aras de desarrollar acciones completamente intencionales y planificadas que surjan ante la inquietud de buscar soluciones a las posibles problemáticas que se deriven de los constantes cambios que tienen lugar en la sociedad, máxime si tenemos en cuenta el vertiginoso desarrollo de las tecnologías que está teniendo lugar en las últimas décadas.
- Por último, y no por ello menos importante, ha de tenerse en cuenta el gran peso que ejercen todos aquellos factores (a priori, colaterales) que rodean los procesos de enseñanza-aprendizaje: el contexto social en el que se desarrollan las intervenciones, la disposición de los elementos que conforman el aula, el nivel inicial de los estudiantes y las interacciones entre los distintos perfiles, la influencia ejercida por las pruebas de acceso sobre el carácter de las materias, etc.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Barros, L. M. (2010). Webquest y cine en la historia contemporánea: una experiencia de investigación-acción curricular en bachillerato. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (19), 01-10.
- Acuerdo de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (Acuerdo 29/2017, 15 de junio). Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 115, 2017, 19 de junio. Referencia: BOCYL-D-19062017-16.
- Area Moreira, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51), 1-12.
- Cano-Coloma Varo, B. (2014). *Enseñanza de cálculo vectorial a alumnos de 2º de Bachillerato mediante la herramienta Webquest* (TFM). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja, España.
- Comisión Europea (2014). e-Skills for the 21st Century Fostering Competitiveness, Growth and Job. Ciudad de Luxemburgo, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de:
http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/e-skills/index_en.htm.
- Contreras de la Fuente, Á., Ordóñez Cañada, L y Wilhelmi, M. R. (2010). Influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la Enseñanza de la Integral Definida en el Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 367-384
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. San Diego, EE.UU.: San Diego State University. Recuperado de:
http://www.edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_Webquests.html
- Dodge, B. (2002) WebQuest taskonomy: A taxonomy of tasks. San Diego, EE.UU.: San Diego State University. Recuperado de: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- García Andrés, J. (2005). *Mecanismos motivadores en la enseñanza de la historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO Burgos* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro Asociado de Burgos, Burgos, España.
- García Andrés, J. (2015). Historia del Arte. 2º de Bachillerato. Introducción (Conceptos Básicos). Burgos, España: Calameo. Recuperado de:
<https://es.calameo.com/read/001992351d0ec8b3262f8>
- García Llorente, H. J. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 225-241.

- Gómez Carrasco, C. J., Molina Puche, S. y Pagán Grau, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88.
- González Barajas, L. M. (2018). *El Renacimiento en Italia: Quattrocento y Cinquecento. Propuesta didáctica para la programación de Historia del Arte en 2º Bachillerato*. (TFM). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- González Sánchez, A. V. (2019). Ficha de coevaluación formativa intragrupo. Burgos, España: UBUVirtual. Recuperado de:
<https://ubuvirtual.ubu.es/mod/resource/view.php?id=2936793>
- Johnson, W. D., Johnson, T. R. y Holubec, J. E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Traducción de la obra original *Cooperative Learning in the Classroom* (1994) Virginia, EE.UU.: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Juberías Gracia, G. (2020). La crítica de arte: una herramienta para la innovación en historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (98), 67-72.
- Kachina, O. A. (2012). Using WebQuests in the Social Sciences Classroom. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(3), 185-200.
- Lara, S., y Repáraz, C. (2007). Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(13), 731-756.
- Ley 30/1974, de 24 de julio sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias. Boletín Oficial del Estado, num. 178, 1974, 26 de julio, 15458. Referencia: BOE-A-1974-1191
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, num. 106, 2006, 4 de abril. Referencia: BOE-A-2006-7899
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, num. 295, 2013, 10 de diciembre. Referencia: BOE-A-2013-12886
- López Lorente. R., y Monteagudo Fernández. J. (2016). La evaluación en las PAU de Historia del Arte: contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas. *Revista Qurriculum*, (29), 51-61.
- López Lorente, R y Monteagudo Fernández. J. (2015). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (30), 45-64.
- Lozano Roy, A. (2011). La webquest como herramienta didáctica en el desarrollo de la competencia matemática en ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, (37), 8-111.
- March, T. (2003). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.

- Martín García, L. (2018). *Diseño de un instrumento de medición de la percepción del alumnado acerca de las metodologías activas*. (TFM). Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Martínez, J. y Gómez, F. (2010) La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Vol. 5)*, Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Meli, V. (2010). Giorgione e il mistero dell'acqua: una webquest di storia dell'arte. *Tecnologie Didattiche*, (51), 20-27.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Arias Ferrer, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de webquests en la formación del profesorado de educación primaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 98-111.
- 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*, 35(3), 229-254.
- Mur Sangrá, L., y Guillén Moliner, M. (2019). Tecnologías digitales para la historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (95), 23-29.
- 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, num. 25, 2015, 29 de enero. 6986-7003. Referencia: BOE-A-2015-738
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, num. 86, 2015, 8 de mayo. 32051-32480. Referencia: BOCYL-D-08052015-4
- ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, num. 86, 2015, 8 de mayo. 32481- 32984 Referencia: BOCYL-D-08052015-5
- Ortega Sánchez, D., y Gómez Trigueros, I. M. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 205-220.

- Pérez Puente, E. M. (2007). *Las "WebQuests" como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the horizon. New York, EE.UU.: Mark Prensky. Recuperado de:
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, num. 266, 2007, 6 de noviembre. 45381-45477. Referencia: BOE-A-2007-19184
- 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, num. 3, 2015, 3 de enero. Sec. I, 169-546. Referencia: BOE-A-2015-37.
- Serrano Aldana, R. P. (2014). *Desarrollo de habilidades cognitivas en el área de historia, geografía y economía mediante el uso de la WebQuest: una propuesta didáctica para alumnos de segundo de secundaria de la IE" Los Álamos" de Lima-Perú*. (Tesis doctoral). Universidad de Pirhua, Pirhua, Perú.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Zariquiey Biondi, F. (2015). Guía para diseñar y poner en marcha una red de aprendizaje cooperativo. Alcorcón (Madrid), España: Colectivo Cinética. Recuperado de:
<https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-disenar-red-aprendizaje-1.pdf>
- Zariquiey Biondi, F. (s.f.). Evaluamos el funcionamiento de los equipos. Alcorcón (Madrid), España: Colectivo Cinética. Recuperado de:
https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_evaluamos_funcionamiento Equipos.pdf

Anexo I: Capturas de pantalla de las WebQuests desarrolladas

Punto de acceso a las tres WebQuests. Enlace: <https://irazabalvillar.wixsite.com/webquests>

WebQuests Historia del Arte - 2º Bachillerato

WebQuest 1: La Victoria de Samotracia



WebQuest 2: Las Meninas



WebQuest 3: Edificio de la Bauhaus



WebQuest 1: “La Victoria de Samotracia”. Enlace: <https://irazabalvillar.wixsite.com/victoriadesamotracia>

La Victoria de Samotracia

Presentación

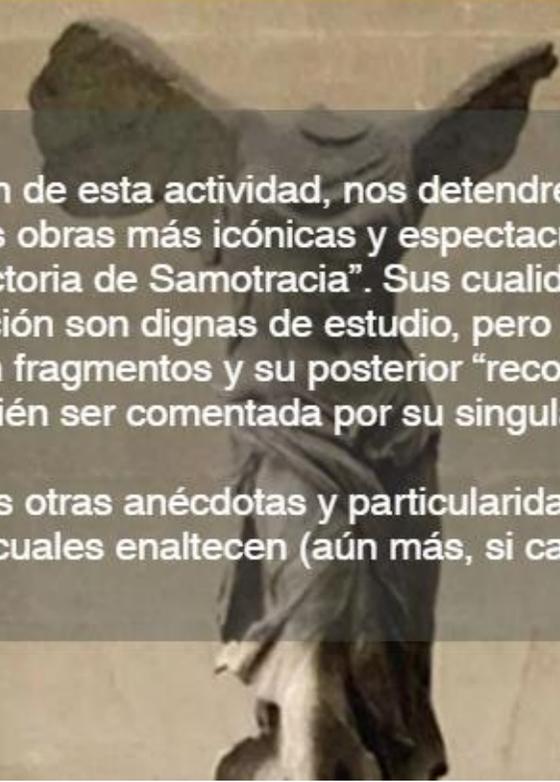
Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Conclusiones

The image shows the famous marble statue of the Winged Victory of Samothrace, which is a masterpiece of Hellenistic art. The statue is shown from the waist up, with its wings spread wide, set against a background of stone blocks.

Para la realización de esta actividad, nos detendremos en el análisis de una de las obras más icónicas y espectaculares del arte helenístico: “La Victoria de Samotracia”. Sus cualidades estéticas y su brillante ejecución son dignas de estudio, pero la historia de su descubrimiento en fragmentos y su posterior “reconstrucción” merece también ser comentada por su singularidad

También veremos otras anécdotas y particularidades que rodean a esta obra, las cuales enaltecen (aún más, si cabe) su leyenda.



Tarea

Para la realización de esta WebQuest, debéis completar las actividades propuestas en grupos de 2 o 3 personas con el objetivo de realizar un análisis completo de la obra en cuestión. Dichas actividades las encontraréis en un documento Word que podéis descargaros haciendo click en el botón azul de la esquina inferior derecha.

Parte 1: Obligatoria

- "Análisis de la obra"
- "Grecia-Francia"
- "Cronología de la reconstrucción"
- "Nike tes Samothrakes"

Parte 2: Opcional

- "Expolio"

[Descargar actividades](#)

Proceso

Como estrategia, debéis seguir el reparto de tareas planteado (pulsa sobre el texto subrayado para verlo), de manera que cada uno de los miembros del equipo se especialice en un número de tareas concreto para posteriormente poner los resultados en común y contrastar vuestros resultados. Gran parte de la información para completar estas actividades podéis encontrarla investigando las fuentes proporcionadas en la sección "Recursos". No obstante, quien lo desee puede buscar y ampliar información en cualquier fuente que crea conveniente.

Temporalización:

Para completar esta WebQuest, invertiremos una sesión en el aula de informática, pero si no os ha dado tiempo a completarla, o queréis ampliar la información y realizar la tarea opcional, tenéis un plazo de una semana para poder terminarla en casa.

Evaluación:

El trabajo que finalmente entreguéis será valorado siguiendo los puntos de la rúbrica que encontraréis en el apartado "Evaluación". Sería recomendable que veáis cuales son los aspectos que serán tenidos en cuenta antes de iniciar cualquier actividad.





Recursos

<https://www.abc.es/cultura/arte/20140913/abci-victoria-samotracia-atenea-nike-201409121949.html>

https://historia.nationalgeographic.com.es/a/victoria-samotracia-icono-grecia-clasica_9389/4#slide-3

<https://www.20minutos.es/noticia/881681/0/arte/expolio/museos/>

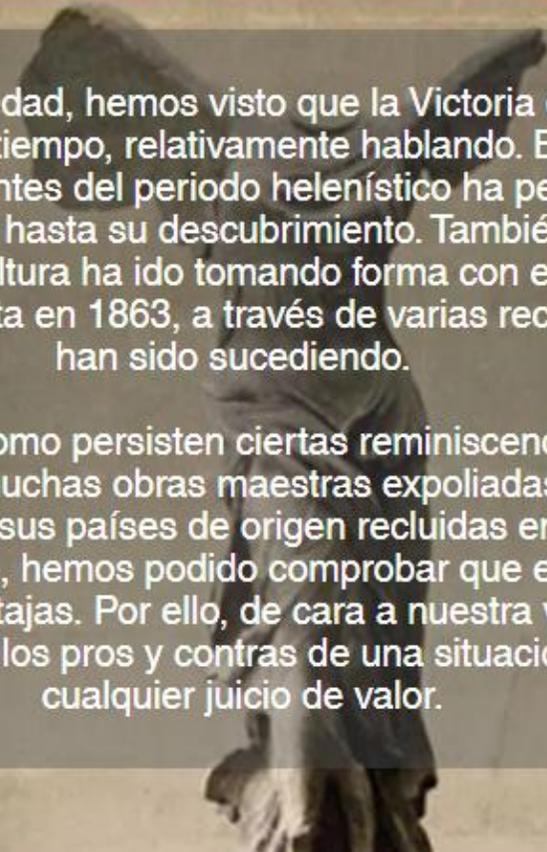
<http://www.laizquierdadiario.com/Indignacion-en-Grecia-el-Partenon-el-Museo-Britanico-y-un-robo-fabuloso>

<https://www.xlsemanal.com/conocer/20140803/victoria-samotracia-enigma-dama-7472.html>

La Victoria de Samotracia

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones

		EXCELENTE (+ 1)	ESTUPENDO (+ 0,75)	ACEPTABLE (+ 0,5)	DECEPCIONANTE (+ 0)	Marcar
COMPETENCIAS CLAVE	CSC	Los dos componentes del grupo se involucran en la tarea por igual, intercambiando sus ideas entre ellos para llegar a un acuerdo.	Los dos componentes del grupo se involucran en la tarea y la solucionan de manera satisfactoria, pero uno de ellos ejerce un rol más pasivo.	Los dos componentes del grupo trabajan para la realización de la actividad, pero con la intención de llegar al mínimo: no obtienen los resultados esperados.	Sólo trabaja uno de los integrantes del grupo.	
	CD	Saben buscar información y establecer relaciones entre los contenidos propuestos, y, además, buscan información en otras web y bases de datos.	Saben buscar la información clave de los contenidos propuestos y establecen relaciones entre la información obtenida de ellas.	Recogen la información relevante en los contenidos propuestos, pero es aglutinada sin orden alguno.	No son capaces de extraer la información relevante de los contenidos propuestos.	
	CPAA	Realizan la actividad durante la clase, e invierte tiempo extra en casa para ampliar información con el fin de mejorar el trabajo.	Realizan la actividad durante el tiempo estipulado en clase.	Se implican en la actividad, aunque no llegan a terminarla en clase, pero invierte tiempo extra en casa para completar todos los apartados.	Pierden el tiempo en clase, dedicándose a distraer a sus compañeros o a navegar por páginas web ajenas al trabajo.	
	SIE	Se involucran en la realización de la tarea opcional, aportando sus propias ideas con argumentos que respaldan sus explicaciones e ideas extraídas de otras fuentes diferentes a las propuestas.	Realizan la tarea opcional haciendo un resumen propio de información obtenida de internet.	Realizan la tarea opcional de manera básica, copiando y pegando frases de fuentes de internet.	No realizan la tarea opcional.	
	CCL	No hay ningún error lingüístico y la redacción es muy buena	No hay ningún error ortográfico reseñable, pero podría mejorarse la expresión.	Hay algún error ortográfico que desmerece el conjunto o el vocabulario es bastante básico y repite palabras.	Hay faltas de ortografía presentes de manera reiterada.	
Suma total:						/5

The image shows the Winged Victory of Samothrace, a famous ancient Greek marble sculpture. The sculpture is a female figure with large, feathered wings, standing on a base. It is set against a background of a stone wall. The sculpture is the central focus of the slide, with text overlaid on a semi-transparent grey box.

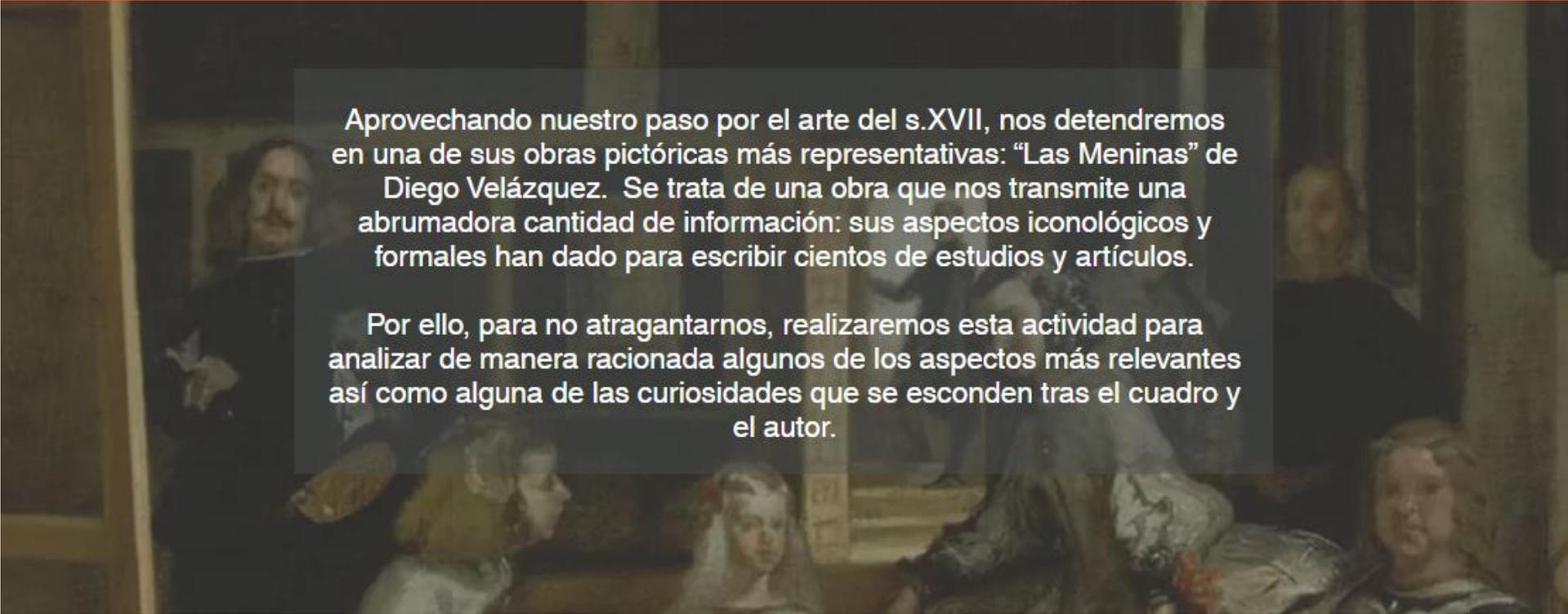
A pesar de su antigüedad, hemos visto que la Victoria de Samotracia fue descubierta hace poco tiempo, relativamente hablando. Es curioso como una de las obras más brillantes del periodo helenístico ha permanecido durante miles de años en letargo hasta su descubrimiento. También ha sido interesante conocer como la escultura ha ido tomando forma con el paso de los años desde que fue descubierta en 1863, a través de varias reconstrucciones que se han sido sucediendo.

Además, hemos visto como persisten ciertas reminiscencias del colonialismo en nuestros días: muchas obras maestras expoliadas en el siglo XIX permanecen fuera de sus países de origen recluidas en grandes museos. Aunque, por otra parte, hemos podido comprobar que esta apropiación de obras tiene sus ventajas. Por ello, de cara a nuestra vida personal es conveniente sopesar los pros y contras de una situación antes de emitir cualquier juicio de valor.

WebQuest 2: "Las Meninas". Enlace: <https://irazabalvillar.wixsite.com/meninas>

"Las Meninas" de Velázquez

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones



Aprovechando nuestro paso por el arte del s.XVII, nos detendremos en una de sus obras pictóricas más representativas: "Las Meninas" de Diego Velázquez. Se trata de una obra que nos transmite una abrumadora cantidad de información: sus aspectos iconológicos y formales han dado para escribir cientos de estudios y artículos.

Por ello, para no atragantarnos, realizaremos esta actividad para analizar de manera racionada algunos de los aspectos más relevantes así como alguna de las curiosidades que se esconden tras el cuadro y el autor.

"Las Meninas" de Velázquez

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones



Tarea

Para la realización de esta WebQuest, debéis completar las actividades propuestas en grupos de 2 o 3 personas con el objetivo de realizar un análisis completo de la obra en cuestión. Dichas actividades las encontraréis en un documento Word que podéis descargaros haciendo click en el botón azul de la esquina inferior derecha.

Parte 1: Obligatoria

- "Análisis de la obra"
- "Personajes"
- "Quevedo y las manchas distantes"
- "Velázquez y las celebrities"

Parte 2: Opcional

- "El camino a la fama"

[Descargar actividades](#)

Proceso

Como estrategia, debéis seguir el reparto de tareas planteado (pulsa sobre el texto subrayado para verlo), de manera que cada uno de los miembros del equipo se especialice en un número de tareas concreto para posteriormente poner los resultados en común y contrastar vuestros resultados. Gran parte de la información para completar estas actividades podéis encontrarla investigando las fuentes proporcionadas en la sección "Recursos". No obstante, quien lo desee puede buscar y ampliar información en cualquier fuente que crea conveniente.

Temporalización:

Para completar esta WebQuest, invertiremos una sesión en el aula de informática, pero si no os ha dado tiempo a completarla, o queréis ampliar la información y realizar la tarea opcional, tenéis un plazo de una semana para poder terminarla en casa.

Evaluación:

El trabajo que finalmente entreguéis será valorado siguiendo los puntos de la rúbrica que encontraréis en el apartado "Evaluación". Sería recomendable que veáis cuales son los aspectos que serán tenidos en cuenta antes de iniciar cualquier actividad.



"Las Meninas" de Velázquez

Presentación

Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Conclusiones



Recursos

Videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=BGzdmBmDzaU>

Webs:

https://books.google.es/books?id=40WOp-LGuNwC&pg=PA430&pg=PA430&dq=%22manchas+distantes%22+velazquez&source=bl&ots=e5bfXPO-4M&sig=ACfU3U0UNYyN5e4H1PO4J9KbBTj8dTEgkw&hl=es&sa=X&ved=2ahUK Ewjo8_mRt5boAhULmRQKHbliCHIQ6AEwChOECAGQAQ#v=onepage&q=%22manchas%20distantes%22%20velazquez&f=false

<https://historia-arte.com/articulos/secretos-meninas>

<https://www.tendencias.com/arte/54-meninas-disenadas-maria-pombo-samantha-vallejo-nagera-rafa-nadal-otros-lleñan-calles-madrid-arte-te-decimos-donde-encontrarlas-todas>

"Las Meninas" de Velázquez

Presentación

Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Conclusiones

		EXCELENTE (+ 1)	ESTUPENDO (+ 0,75)	ACEPTABLE (+ 0,5)	DECEPCIONANTE (+ 0)	Marcar
COMPETENCIAS CLAVE	CSC	Los componentes del grupo se involucran en la tarea por igual, intercambiando sus ideas entre ellos para llegar a un acuerdo.	Los componentes del grupo se involucran en la tarea y la solucionan de manera satisfactoria, pero uno de ellos ejerce un rol más pasivo.	Los componentes del grupo trabajan para la realización de la actividad, pero con la intención de llegar al mínimo; no obtienen los resultados esperados.	Sólo trabaja uno de los integrantes del grupo.	
	CD	Saben buscar información y establecer relaciones entre los contenidos propuestos, y, además, buscan información en otras web y bases de datos.	Saben buscar la información clave de los contenidos propuestos y establecen relaciones entre la información obtenida de ellas.	Recogen la información relevante en los contenidos propuestos, pero es aglutinada sin orden alguno.	No son capaces de extraer la información relevante de los contenidos propuestos.	
	CPAA	Realizan la actividad durante la clase, e invierte tiempo extra en casa para ampliar información con el fin de mejorar el trabajo.	Realizan la actividad durante el tiempo estipulado en clase.	Se implican en la actividad, aunque no llegan a terminarla en clase, pero invierte tiempo extra en casa para completar todos los apartados.	Pierden el tiempo en clase, dedicándose a distraer a sus compañeros o a navegar por páginas web ajenas al trabajo.	
	SIE	Se involucran en la realización de la tarea opcional, aportando sus propias ideas con argumentos que respaldan sus explicaciones e ideas extraídas de otras fuentes diferentes a las propuestas.	Realizan la tarea opcional haciendo un resumen propio de información obtenida de internet.	Realizan la tarea opcional de manera básica, copiando y pegando frases de fuentes de internet.	No realizan la tarea opcional.	
	CCL	No hay ningún error lingüístico y la redacción es muy buena	No hay ningún error ortográfico reseñable, pero podría mejorarse la expresión.	Hay algún error ortográfico que desmerece el conjunto o el vocabulario es bastante básico y repite palabras.	Hay faltas de ortografía presentes de manera reiterada.	
					Suma total:	/5

"Las Meninas" de Velázquez

Presentación

Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Conclusiones

Como hemos podido comprobar, "Las meninas" es más que un simple cuadro, estamos ante una obra que va más allá de sus límites físicos y espaciales: su análisis nos lleva a campos como el de la astrología o las matemáticas. Es una de las obras de arte más estudiadas de la historia sobre la que se han realizado multitud de análisis y especulaciones por parte de los historiadores. Además, la sombra de Velázquez es muy alargada: desde su muerte hasta nuestros días, muchos han sido los artistas que han le han rendido pleitesía reinterpretando algunas de sus obras a modo de homenaje.

No debemos obviar una importante lección que puede obtenerse si nos centramos en la vida de Velázquez: a pesar de las críticas que despertó su trabajo entre los pintores más veteranos de la corte, su trabajo y constancia fueron las armas que le llevaron a situarse por encima de ellos y ostentar los títulos más codiciados en aquella época sin necesidad de protagonizar cualquier tipo de escándalo. Tenedlo en cuenta.

WebQuest 3: “Edificio de la Bauhaus”. Enlace: <https://irazabalvillar.wixsite.com/bauhaus>

Edificio de la Bauhaus (Dessau)

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones

Para la realización de esta actividad, nos trasladaremos espaciotemporalmente a Alemania. Tras su derrota en la Primera Guerra Mundial, este país buscaba una salida a la crisis en la que se hallaba inmersa. Sus intelectuales consideraban que era el momento de poner en práctica actitudes racionalistas y pragmáticas con el fin de modernizar la sociedad a través del arte y el diseño, tratando de dejar a un lado todo lo superfluo y ornamental.

El autor de la obra que vamos a analizar (Walter Gropius) fue uno de estos intelectuales. Hoy en día, le recordamos entre otras cosas por ser fundador de la “Bauhaus”, una vanguardista escuela de arquitectura, diseño y arte en la que puso en práctica sus rompedores planteamientos racionalistas. La obra que vamos a analizar (Edificio de la Bauhaus de Dessau) es una coherente materialización de los postulados ideológicos que representaba esta escuela, caracterizada por la creación de objetos y espacios funcionales que nos permitiesen mejorar nuestra calidad de vida. ¿De qué manera? Veámoslo.

¡La forma sigue a la función!

Edificio de la Bauhaus (Dessau)

Presentación **Tarea** Proceso Recursos Evaluación Conclusiones



Tarea

Para la realización de esta WebQuest, debéis completar las actividades propuestas en grupos de 2 o 3 personas con el objetivo de realizar un análisis completo de la obra en cuestión. Dichas actividades las encontraréis en un documento Word que podéis descargaros haciendo click en el botón azul de la esquina inferior derecha.

Parte 1: Obligatoria

- "Análisis"
- "Innovación entre guerras"
- "Arte vs. Diseño"
- "Los zumos de Walter Gropius"

Parte 2: Opcional

- "Las mujeres de la Bauhaus"

[Descargar actividades](#)

Edificio de la Bauhaus (Dessau)

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones

Proceso

Como estrategia, debéis seguir el reparto de tareas planteado (pulsa sobre el texto subrayado para verlo), de manera que cada uno de los miembros del equipo se especialice en un número de tareas concreto para posteriormente poner los resultados en común y contrastar vuestros resultados. Gran parte de la información para completar estas actividades podéis encontrarla investigando las fuentes proporcionadas en la sección "Recursos". No obstante, quien lo desee puede buscar y ampliar información en cualquier fuente que crea conveniente.

Temporalización:

Para completar esta WebQuest, invertiremos una sesión en el aula de informática, pero si no os ha dado tiempo a completarla, o queréis ampliar la información y realizar la tarea opcional, tenéis un plazo de una semana para poder terminarla en casa.

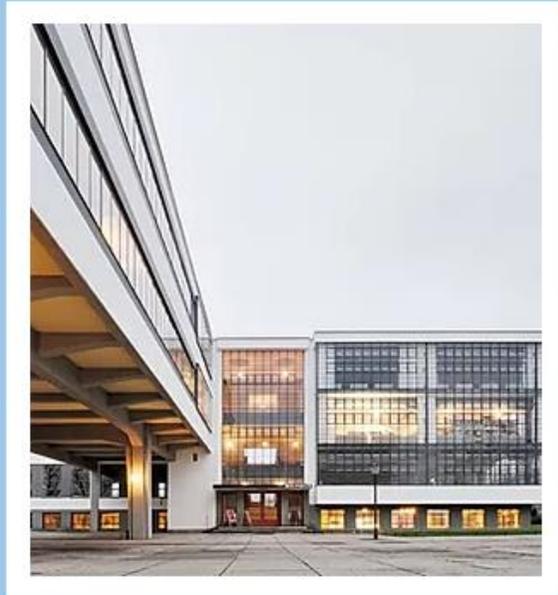
Evaluación:

El trabajo que finalmente entreguéis será valorado siguiendo los puntos de la rúbrica que encontraréis en el apartado "Evaluación". Sería recomendable que veáis cuales son los aspectos que serán tenidos en cuenta antes de iniciar cualquier actividad.



Edificio de la Bauhaus (Dessau)

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones



Recursos

https://www.abc.es/cultura/abci-bauhaus-cien-anos-vanguardia-arquitectura-y-diseno-201812080124_noticia.html

<https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190329/461319689921/bauhaus-innovacion-guerras-nazismo-ideas-diseno.html>

<https://www.lacamaradelarte.com/2018/02/la-bauhaus-en-dessau.html>

https://elpais.com/elpais/2019/02/04/icon_design/1549295232_577771.html

Edificio de la Bauhaus (Dessau)

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones

		EXCELENTE (+ 1)	ESTUPENDO (+ 0,75)	ACEPTABLE (+ 0,5)	DECEPCIONANTE (+ 0)	Marcar
COMPETENCIAS CLAVE	CSC	Los componentes del grupo se involucran en la tarea por igual, intercambiando sus ideas entre ellos para llegar a un acuerdo.	Los componentes del grupo se involucran en la tarea y la solucionan de manera satisfactoria, pero uno de ellos ejerce un rol más pasivo.	Los componentes del grupo trabajan para la realización de la actividad, pero con la intención de llegar al mínimo: no obtienen los resultados esperados.	Sólo trabaja uno de los integrantes del grupo.	
	CD	Saben buscar información y establecer relaciones entre los contenidos propuestos, y, además, buscan información en otras web y bases de datos.	Saben buscar la información clave de los contenidos propuestos y establecen relaciones entre la información obtenida de ellas.	Recogen la información relevante en los contenidos propuestos, pero es aglutinada sin orden alguno.	No son capaces de extraer la información relevante de los contenidos propuestos.	
	CPAA	Realizan la actividad durante la clase, e invierte tiempo extra en casa para ampliar información con el fin de mejorar el trabajo.	Realizan la actividad durante el tiempo estipulado en clase.	Se implican en la actividad aunque no llegan a terminarla en clase, pero invierte tiempo extra en casa para completar todos los apartados.	Pierden el tiempo en clase, dedicándose a distraer a sus compañeros o a navegar por páginas web ajenas al trabajo.	
	SIE	Se involucran en la realización de la tarea opcional, aportando sus propias ideas con argumentos que respaldan sus explicaciones e ideas extraídas de otras fuentes diferentes a las propuestas.	Realizan la tarea opcional haciendo un resumen propio de información obtenida de internet.	Realizan la tarea opcional de manera básica, copiando y pegando frases de fuentes de internet.	No realizan la tarea opcional.	
	CCL	No hay ningún error lingüístico y la redacción es muy buena.	No hay ningún error ortográfico reseñable, pero podría mejorarse la expresión.	Hay algún error ortográfico que desmerece el conjunto o el vocabulario es bastante básico y repite palabras.	Hay faltas de ortografía presentes de manera reiterada.	
					Suma total:	/5

Edificio de la Bauhaus (Dessau)

Presentación Tarea Proceso Recursos Evaluación Conclusiones

Como hemos podido comprobar, Walter Gropius y la Bauhaus sentaron las bases de lo que hoy conocemos como diseño gráfico e industrial: desde los bloques de pisos que conforman los barrios de nuestras ciudades hasta el mobiliario que utilizamos poseen una gran herencia estética de los patrones que esta escuela instauró, basándose en el desarrollo de formas que obedezcan a un propósito estrictamente funcional. De no ser por ellos, la apariencia de los objetos que nos rodean en nuestro día a día sería bien distinta
¿Podrías imaginároslo?

También hemos visto que “no es oro todo lo que reluce”: la supuesta igualdad de género que pregonaron durante su apertura no se llegó a materializar como tal, la herencia androcéntrica del siglo XIX todavía estaba presente: el trabajo del sector femenino de la Bauhaus fue menospreciado o ignorado. Por ello, debemos rescatar de la memoria colectiva el trabajo de estas mujeres: la igualdad de género también ha de pasar por hacer una revisión inclusiva de la historia, recordémoslo.

Anexo II: Plantillas de las actividades a realizar

Actividades WebQuest 1: “La Victoria de Samotracia”

Parte 1: Obligatoria

Actividad 1: Análisis de la obra

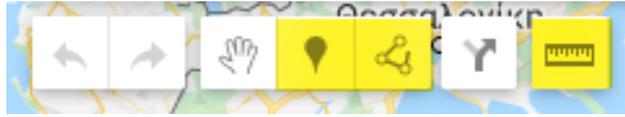
Haced un análisis de la “Victoria de Samotracia” completando las siguientes tablas:

	Identificación
Ámbito	
Función	
Estilo	
Cronología	
Localización	
Tema/título	
Autor/Escuela	

	Descripción básica
Tipología	
Tamaño	
Técnica	
Material	
Características del estilo	

	Análisis formal (Luz, Movimiento, Composición, etc.)
Descripción	

Actividad 2: Grecia – Francia



Tras su descubrimiento, el transporte de esta obra desde Samotracia hasta París en su época no tuvo que ser tarea fácil ni barata, desde luego: en 1863 no existían los automóviles ni la red de comunicaciones que tenemos hoy en día. El transporte fue realizado por mar y tierra; en los recursos dados encontraréis algunas de las paradas que realizó Charles Champoiseau hasta llegar a Francia. **Con vuestra cuenta de Gmail, abrid “MyMaps” y trazad mediante puntos la ruta aproximada que siguieron para llegar hasta París. Mediante la herramienta de medir distancias, calculad el total de kilómetros recorridos de forma aproximada. Una vez finalizado el mapa, compartidlo con la cuenta del profesor.**

Actividad 3: Cronología de la reconstrucción

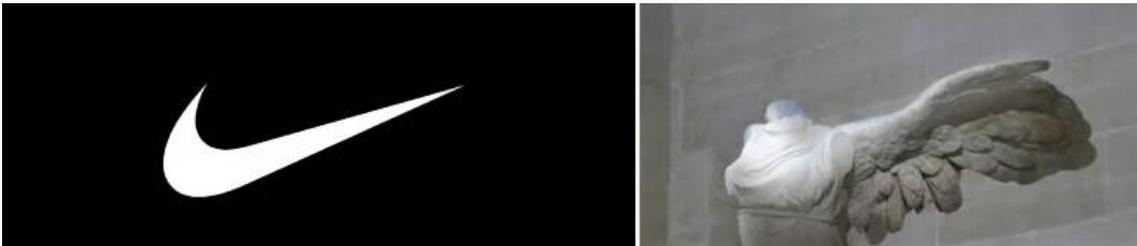


Para llegar a ver la “Victoria de Samotracia” tal y como la conocemos hoy, ha sido necesario realizar un complejo trabajo de reconstrucción, ya que, por desgracia, cuando la descubrieron se encontraba incompleta. Con el paso de los años, diversas partes que componían esta escultura se fueron hallando, aunque algunas de ellas nunca jamás

llegaron a encontrarse (como por ejemplo, la cabeza y los brazos). **Repasad cronológicamente la evolución y los acontecimientos más llamativos en los que se ha visto inmersa esta obra desde su descubrimiento completando la siguiente tabla:**

Año	Acción realizada
1863	
1864	
1875	
1880-1883	
2013	

Actividad 4: “Nike tes Samothrákes”



Una conocida marca de ropa y calzado deportivo se inspiró en “La Victoria de Samotracia” a la hora de buscar su nombre y realizar su logo. **¿Sabríaís explicar la razón?**

Parte 2: Opcional

Actividad opcional: "Expolio"



Como hemos visto en la actividad 3, nos encontramos ante una obra de arte cuyo origen se encuentra en Samotracia (Grecia). Sin embargo, es el Museo del Louvre (París, Francia) el lugar al que debemos ir si queremos contemplarla. Grandes museos de países como Francia, Gran Bretaña o Alemania fueron completando sus colecciones a lo largo del pasado con patrimonio procedente de países ocupados o en procesos bélicos, aprovechándose de su desfavorecida situación. En muchas ocasiones, también aprovecharon que la legislación sobre esta materia en este tipo de países era prácticamente inexistente. En la otra cara de la moneda, si hoy en día podemos disfrutar de todas estas obras es gracias al interés y a la inversión económica que este tipo de museos han hecho por restaurarlas y preservarlas.

Hoy en día, países como Egipto, México, Grecia o Chipre reclaman a los grandes museos la devolución de su arte. **Según vuestra opinión ¿Deberían estos museos devolver las obras a sus países de origen? No hay una respuesta correcta ni incorrecta a esta pregunta, simplemente exponed vuestra opinión de manera argumentada.**

Actividades WebQuest 2: “Las Meninas”

Parte 1: Obligatoria

Actividad 1: Análisis de la obra

Haced un análisis de “Las Meninas” completando las siguientes tablas:

	Identificación
Ámbito	
Función	
Estilo	
Cronología	
Localización	
Tema/título	
Autor/Escuela	

	Descripción básica
Tipología	
Tamaño	
Técnica	
Material	
Características del estilo	

	Análisis formal (Luz, Color, Perspectiva, Composición, etc.)
Descripción	

Actividad 2: Personajes

Identificad a cada uno de los personajes retratados. (Haced "click" sobre el texto gris para desplegar las diferentes opciones)



1-Elija un elemento.

2-Elija un elemento.

3-Elija un elemento.

4-Elija un elemento.

5-Elija un elemento.

6-Elija un elemento.

7-Elija un elemento.

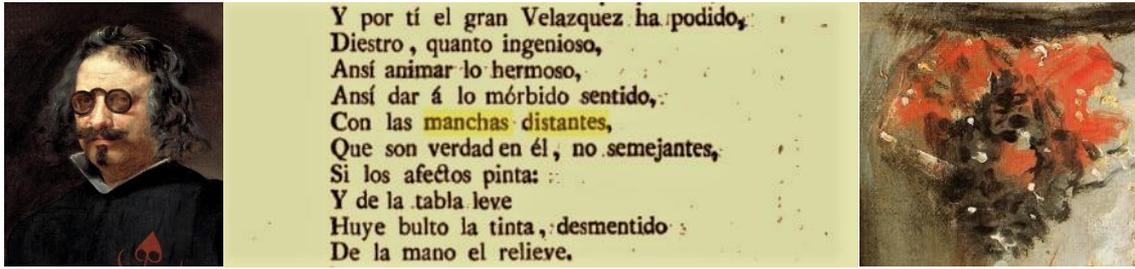
8-Elija un elemento.

9-Elija un elemento.

10-Elija un elemento.

11-Elija un elemento.

Actividad 3: Quevedo y las "manchas distantes"



Yéndonos al campo de la literatura, hemos podido ver que Don Francisco de Quevedo era un gran "fan" de Velázquez ¿Podrías explicar a que se refería este escritor cuando hace alusión en sus textos a las "Manchas distantes"?

Actividad 4: Velázquez y las "celebrities"



¿Seríais capaces de explicar qué relación tienen Rafa Nadal, Dani Rovira o Agatha Ruiz de la Prada con Velázquez?

Parte 2: Opcional

Actividad opcional: “El camino a la fama”

Como hemos comentado en la introducción, existe infinidad de bibliografía sobre la obra pictórica de Velázquez. Sin embargo, poco sabemos sobre su vida personal, ya que fue un artista que “las mató callando”: no necesitó enemistarse ni protagonizar escándalos con los que llamar la atención. Debido a su diligencia y rectitud, tampoco estuvo inmerso en dramas ni crisis económicas que le supusieran grandes altibajos a lo largo de su carrera. Más bien al contrario, su trayectoria experimentó un constante ascenso hasta lograr alcanzar su gran sueño al final de sus días: ser caballero de la orden militar de Santiago, un título realmente codiciado entre la nobleza. (véase la cruz roja de Santiago que porta Velázquez sobre su pecho en el cuadro de las Meninas).



Sin duda, nos encontramos ante un caso del que tomar nota. Pero también tenemos que aprender grandes lecciones de vida de los casos inversos: muchos grandes genios no fueron capaces de gestionar su éxito, y se vieron inmersos en circunstancias muy difíciles por tomar decisiones equivocadas. Dicen que la historia sirve para aprender de los errores del pasado, así que **describid el caso de 3 personajes históricos cuya trayectoria cayó drásticamente y señalad los factores que los llevaron a tal situación.** Para finalizar, **¿existe algún factor común entre alguno de los 3 casos que habéis elegido? Si es así, comentadlo.**

Actividades WebQuest 3: “Edificio de la Bauhaus (Dessau)”

Parte 1: Obligatoria

Actividad 1: Análisis de la obra

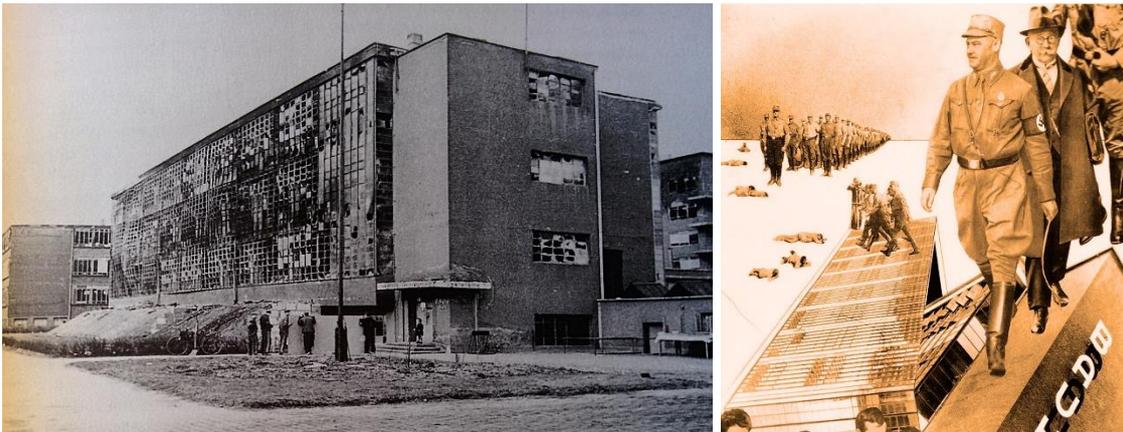
Haced un análisis del “Edificio de la Bauhaus” completando las siguientes tablas:

	Identificación
Ámbito	
Función	
Estilo	
Cronología	
Localización	
Tema/título	
Autor/Escuela	

	Descripción básica
Tipología	
Tamaño	
Técnica	
Material	
Características del estilo	

	Análisis formal (Luz, Color, Perspectiva, Composición, etc.)
Descripción	

Actividad 2: Innovación entre guerras



La vida de la Bauhaus como institución fue corta pero intensa; 14 años fueron suficientes para revolucionar la arquitectura, el diseño y las artes aplicadas: por este edificio que acabamos de analizar pasaron varias de las figuras más relevantes de lo que hoy conocemos como arte moderno en cualquiera de sus vertientes. **Completad la siguiente tabla introduciendo el nombre de 3 autores que pasaron por esta institución y adjuntad una fotografía de su obra para ilustrar la actividad.**

Disciplina	Autor	Obra
Fotografía		
Pintura		
Arquitectura		

Pero no todo fue un camino de rosas: desgraciadamente, tras trasladarse a Berlín en un último intento para mantener su actividad, la escuela cerró sus puertas en 1933 **¿Quiénes fueron los culpables del cierre de la Bauhaus? ¿En qué argumentos se basaron para acabar con esta institución de forma definitiva?**

Actividad 3: “Arte vs. Diseño”

Nos encontramos en el contexto perfecto para comprender la diferencia entre estos dos términos, ya que, como hemos podido comprobar en la actividad anterior, la Bauhaus fue una escuela completamente multidisciplinar: acogió dentro de un mismo espacio a numerosos arquitectos, diseñadores, pintores, etc. Sin ir más lejos, la Bauhaus sentó los patrones de lo que hoy conocemos como diseño industrial.

En charlas de nuestra vida cotidiana (o incluso en los medios de comunicación), las palabras “Arte” y “Diseño” tienden a ser usadas indistintamente dando lugar a malinterpretaciones. Existen relaciones entre estos dos conceptos (obviamente), pero si profundizamos en su significado, podemos darnos cuenta de que su naturaleza es bien distinta. **Por ello, tratad de explicar con vuestras palabras la diferencia entre ambos términos.**

Actividad 4: Los zumos de Walter Gropius



En esta actividad, nos plantearemos el siguiente problema para comprender mejor el concepto de "funcionalismo" (la forma sigue a la función) instaurado por la Bauhaus:

Según las ideas funcionalistas, lo ideal sería extraer de las naranjas que compramos la mayor cantidad de zumo de una manera limpia y cómoda, y a poder ser, en poco tiempo, para que no se alargue demasiado nuestro desayuno y poder dedicar nuestro tiempo a otras cosas más importantes.

Tenemos sobre la mesa estos dos exprimidores, los cuales hoy en día son vistos como dos grandes iconos del diseño industrial debido a sus particularidades:



1-Braun "Citromatic": Premio Delta al Diseño en 1970, lleva más de 4 décadas comercializándose.

Precio: 20,00 €

Vídeo de su funcionamiento:

https://www.youtube.com/watch?v=6Es-1lh76_w



2-"Juicy Salif" de Philippe Starck:

Exprimidor rodeado de una gran controversia. Puedes verlo expuesto en el "Museum of Modern Art" de New York.

Precio: 45,91 €

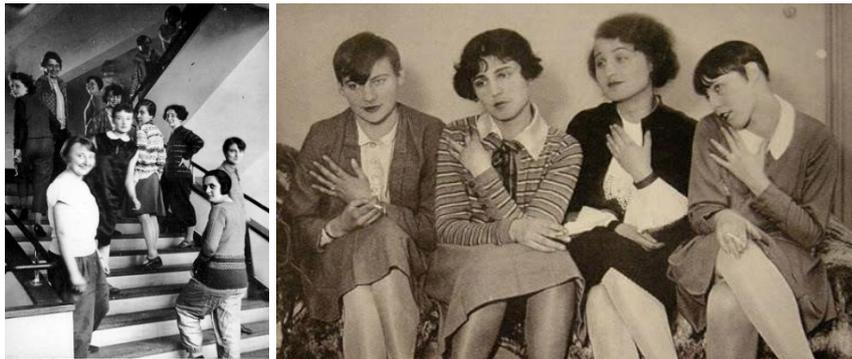
Vídeo de su funcionamiento:

<https://youtu.be/QSk4nC2hjgM?t=80>

En base a los contenidos vistos en actividades anteriores, **¿Cuál de estos dos exprimidores creéis que elegiría Walter Gropius para hacerse sus zumos de naranja? Utilizad vuestra intuición y justificad vuestra respuesta.**

Parte 2: Opcional

Actividad opcional: “Las mujeres de la Bauhaus”



Como hemos visto, la Bauhaus supuso un revulsivo en la época debido a sus innovadores planteamientos. Entre otras muchas cosas, fue una de las primeras instituciones educativas que aceptó la matriculación de mujeres cualificadas en sus programas. Sin embargo, una vez dentro de la escuela, la supuesta igualdad que pregonaban los folletos promocionales no fue puesta en práctica de la manera esperada. Además, la obra realizada por estas mujeres fue directamente ignorada en muchas ocasiones o relegada a un segundo plano durante mucho tiempo.

No podemos dejar caer en el olvido el legado que dejó el sector femenino de la Bauhaus, ya que la calidad de su trabajo está fuera de toda duda (prueba de ello es que muchos de sus diseños han sido relanzados para su comercialización hoy en día y muchas de sus obras son expuestas en grandes museos internacionales). Por ello, **escribe una breve biografía de 3 mujeres que pasaron por esta escuela, e ilustra cada texto con imágenes de algunas de sus obras.**

Nombre	Breve biografía	Obra

Dentro de los recursos propuestos quedan narradas algunas de las medidas discriminatorias a las que fueron sometidas las mujeres dentro de la Bauhaus. ¿Podrías mencionar algún ejemplo? ¿Cuál es vuestra opinión al respecto?

Anexo III: Anecdótico

Diseñado por Zariquiey Biondi, F. (2015). Evaluamos el funcionamiento de los equipos.
Alorcón (Madrid), España: Colectivo Cinética.

Recuperado de: https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_evaluamos_funcionamiento_equipos.pdf

ANECDOTARIO		
Lugar:	Fecha:	Hora:
GRUPO CLASE:	EQUIPO COOPERATIVO:	
Situación de trabajo:		
INCIDENTE/ANÉCDOTA:		
Observaciones:		

REGISTRO ACUMULATIVO				
GRUPO CLASE:		EQUIPO OBSERVADO:		
Fecha de inicio:		Fecha de finalización:		
FECHA	LUGAR	SITUACIÓN DE TRABAJO	INCIDENTE	OBSERVACIÓN
VALORACIÓN:				

Anexo IV: Ficha de coevaluación formativa intragrupo

Diseñada por González Sánchez, A. V. (2019). Ficha de coevaluación formativa intragrupo. Burgos, España: UBUVirtual.
 Recuperado de: <https://ubuvirtual.ubu.es/mod/resource/view.php?id=2936793>

Ficha de coevaluación formativa intragrupo.

Alumna/o que evalúa: _____

Valorar cada apartado como: alto [3], correcto [2], bajo [1]
Es conveniente esforzarse en justificar la valoración y hacer alguna propuesta de mejora.

Miembros del grupo (ordenados alfabéticamente por apellidos, incluido tú mismo, por supuesto)	Implicación y esfuerzo: (realización de tareas en plazo, nivel de participación...)		Aportaciones: (cantidad y calidad del trabajo, novedad y valor de los elementos aportados...)		Apoyo a la convivencia: (actuaciones dirigidas a mejorar la calidad humana de las relaciones en el grupo.)		TOTAL PUNTOS
	Valor	Justificación / propuestas	Valor	Justificación / propuestas	Valor	Justificación / propuestas	

Anexo V: Rúbrica de evaluación

		EXCELENTE (+ 1)	ESTUPENDO (+ 0,75)	ACEPTABLE (+ 0,5)	DECEPCIONANTE (+ 0)	Marcar
COMPETENCIAS CLAVE	CSC	Los componentes del grupo se involucran en la tarea por igual, intercambiando sus ideas entre ellos para llegar a un acuerdo.	Los componentes del grupo se involucran en la tarea y la solucionan de manera satisfactoria, pero uno de ellos ejerce un rol más pasivo.	Los componentes del grupo trabajan para la realización de la actividad, pero con la intención de llegar al mínimo: no obtienen los resultados esperados.	Sólo trabaja uno de los integrantes del grupo.	
	CD	Saben buscar información y establecer relaciones entre los contenidos propuestos, y, además, buscan información en otras web y bases de datos.	Saben buscar la información clave de los contenidos propuestos y establecen relaciones entre la información obtenida de ellas.	Recogen la información relevante en los contenidos propuestos, pero es aglutinada sin orden alguno.	No son capaces de extraer la información relevante de los contenidos propuestos.	
	CPAA	Realizan la mayor parte de la actividad durante la clase, e invierten tiempo extra en casa para realizar las actividades opcionales y ampliar la información requerida con el fin de mejorar el trabajo.	Realizan la mayor parte de la actividad durante el tiempo estipulado en clase e invierten tiempo extra en casa para completar las partes que les faltan.	No realizan gran parte de la actividad durante el tiempo estipulado en clase, pero invierten tiempo extra en casa para completar todos los apartados.	Pierden el tiempo en clase, dedicándose a distraer a sus compañeros o a navegar por páginas web ajenas al trabajo.	
	SIE	Se involucran en la realización de la tarea opcional, aportando sus propias ideas con argumentos que respaldan sus explicaciones e ideas extraídas de otras fuentes diferentes a las propuestas.	Realizan la tarea opcional haciendo un resumen propio de información obtenida de internet.	Realizan la tarea opcional de manera básica, copiando y pegando frases de fuentes de internet.	No realizan la tarea opcional.	
	CCL	No hay ningún error lingüístico y la redacción es muy buena.	No hay ningún error ortográfico reseñable, pero podría mejorarse la expresión.	Hay algún error ortográfico que desmerece el conjunto o el vocabulario es bastante básico y repite palabras.	Hay faltas de ortografía presentes de manera reiterada.	
<p>*Los grupos que entreguen sus actividades fuera del plazo fijado tendrán una penalización de 0,5 puntos sobre la suma total de esta rúbrica.</p>						
					Suma total:	/5

Anexo VI: Cuestionario para la evaluación de la enseñanza

Adaptado de Martín García, L. (2018). *Diseño de un instrumento de medición de la percepción del alumnado acerca de las metodologías activas*. (TFM). Universidad de Burgos, Burgos, España.

CUESTIONARIO

En este cuestionario se busca saber vuestra opinión acerca de las actividades que se hacen en clase, o de cómo se plantea.

Para ello tendréis una primera tanda de preguntas cerradas, en las que valoraréis conforme a:

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4: De acuerdo
- 5: Muy de acuerdo

Y una segunda, de preguntas abiertas, en la que podréis explicaros con vuestras palabras.

PREGUNTAS CERRADAS:

	1	2	3	4	5
1. ¿Puedes contar con tu profesor cuando lo necesitas?					
2. ¿Sientes que tu profesor se preocupa por ti y te ayuda cuando estás atascado?					
3. ¿Consideras que el profesor fomenta tu participación en clase?					
4. ¿Sientes que tus aportaciones en clase son importantes?					
5. ¿Crees que el profesor se da cuenta cuando haces bien las cosas?					
6. ¿Ves recompensado tu esfuerzo y tu trabajo (en el día a día de la clase)?					
7. Si tienes algún problema con algún compañero, ¿vuestro profesor os ayuda a solucionarlo?					
8. Cuando tienes que realizar una actividad, ¿Te ves capaz de organizar bien las fuentes de información?					
9. Cuando te plantean un problema, ¿recurre normalmente a los conceptos explicados en					

clase?					
10. ¿Te ves capaz de encontrar diferentes formas de resolver o enfocar un problema?					
11. Cuando te comprometes a realizar una actividad, ¿lo sueles cumplir?					
12. Cuando trabajas en grupo, ¿Realizas la parte que te ha sido asignada?					
13. Al hacer una autoevaluación sobre tu trabajo, ¿intentas ser lo más realista posible?					
14. Cuando trabajas en grupo, ¿intentas evaluar adecuadamente a tus compañeros?					
15. Cuando se plantea una actividad, ¿te sientes capaz de realizarla siempre?					
16. Cuando se plantea una actividad, ¿Crees que todos tus compañeros disponen de las habilidades y conocimientos necesarios para poder realizarla?					
17. ¿Encuentras aplicaciones o situaciones reales en las que te venga bien haber adquirido conceptos explicados en clase?					
18. ¿Te resulta atractiva la participación en un proyecto WebQuest?					
19. Para ti, lo más importante cuando resuelves un problema o realizas una actividad, ¿es llegar a la solución correcta?					
20. Para el profesor, lo más importante en esta forma de trabajar, ¿es el proceso que seguís para encontrar la solución?					
21. Cuando realizas una actividad, ¿te gusta participar en la elección del tema?					
22. ¿Sueles poder elegirlo?					
23. Cuando realizas actividades o problemas, ¿te parecen interesantes?					
24. ¿Consideras que las actividades que realizáis están relacionadas con los contenidos?					
25. ¿Las actividades que realizas te permiten ver aplicaciones reales de lo que estudias?					
26. ¿Utilizas los contenidos expuestos en clase para hacerte preguntas/diseñar problemas?					
27. Dentro de los grupos, ¿consideras que todos podéis aportar algo a los demás y ayudarlos?					
28. Si hay algún alumno que no quiere trabajar, ¿crees que el profesor intenta hacer que trabaje?					
29. Si hay algún alumno que no quiere trabajar, ¿crees que el profesor ayuda al resto del grupo a poder trabajar con él?					
30. Cuando un alumno no quiere trabajar en grupo, ¿sientes que perjudica al resto del grupo?					
31. Cuando hacéis los grupos, ¿te intentas asegurar de que nadie se quede solo?					
32. ¿Y el profesor? ¿Está pendiente de que nadie se quede solo?					
33. En el momento de calificar, ¿sueles ver recompensado tu esfuerzo y dedicación?					
34. En los trabajos en grupo, ¿consideras que las notas son justas?					
35. ¿Tienes claro, una vez se ha corregido la actividad, cuáles son los puntos que debes mejorar y cómo hacerlo?					

PREGUNTAS ABIERTAS

- Si pudieses cambiar algo de la dinámica de las clases, ¿qué sería?

- ¿Qué aspectos son los que más te han llamado la atención de estas actividades? ¿Y cuáles menos?

- ¿Qué aspectos mejorarías de la evaluación?

- ¿Qué opinas del ambiente general de la clase?

- ¿Hay algo más que te gustaría comentar? Aquí puedes añadirlo
