

Romper las barreras de una asignatura “hueso”: una experiencia de innovación metodológica en la enseñanza-aprendizaje de la Teoría del arte

Overcoming a hard subject: an innovation experience in teaching and learning methods in Art Theory

Geografía e Historia

JOSÉ ANTONIO DÍAZ GÓMEZ

0000-0002-1910-2731

Universidad de Sevilla. Departamento de Historia del Arte

jdiazg@us.es

Resumen. Teoría del arte es, con diferencia, una de las asignaturas más arduas con que se encuentran los estudiantes del Grado en Historia del arte. Su contenido, fundamentalmente teórico y poco visual, supone un punto de inflexión con la tónica dominante en el resto de materias de la titulación, ocupándose de una exhaustiva profundización en el sustrato ideológico que ha motivado la creación artística en los distintos momentos de la historia, desde la Antigüedad clásica hasta nuestros días. Por ello, con la aplicación del Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) que se detallará en estas páginas, se ha llevado a cabo una reestructuración del temario y de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, que ha tenido como resultado una mejor asimilación de los contenidos y una reducción de la tasa habitual de suspensos entre el alumnado.

Palabras clave: Teoría del arte, grado en historia del arte, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, innovación docente.

Abstract. Significantly, Art Theory is one of the most difficult subjects that students must study in the four-years Degree in History of Art. The subject contents are very different from usual contents in the rest of the subjects: those are more theoretical and less visual because the goal is learning about the ideological background of artistic processes from Antiquity to the present. So, on these pages, a Classroom Improvement Cycle (CIC) will be detailed to show how the syllabus and methodologies have been changed, getting better results among students: contents have been learned in a better way and the rate of failing grades has been reduced.

Keywords: Art theory, degree in history of art, university teaching, teacher professional development, teaching innovation practices.

Introducción

La aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020), dentro de un entorno académico tan consolidado y conservador en sus dinámicas, como es el universitario, supone una apuesta decidida por avanzar en la innovación docente de una forma natural y poco drástica. En los pupitres de la Universidad se concitan personas adultas de diferentes edades y generaciones que tienen claro aquello que esperan de esta institución y, al mismo tiempo, desean aprender y formarse en lo que han determinado sus inquietudes vocacionales. En este sentido, si una percepción es compartida por el profesorado universitario es la de que, cada vez más, se produce una ruptura demasiado brusca en el encuentro con la Universidad, sobre todo entre las nuevas generaciones que son las que nutren mayoritariamente las matriculaciones anuales (Martín, Pineda y otros, 2017). Se trata de una situación percibida por ambas partes, tanto alumnado como docentes, puesto que el inmovilismo que suele caracterizar a las praxis en este contexto, difiere considerablemente de las dinámicas activas, abiertas y

conscientes de las realidades del alumnado a que están obligados los niveles de Educación Primaria y Secundaria (Navarro, 2017).

Por tanto, en la atmósfera universitaria gravita una diferencia abismal entre lo que se espera encontrar y lo que se espera aprender; esto es entre un ambiente erudito y conservador, y la circunstancia de que los modos de aprendizaje de los alumnos de hoy distan de los del ayer. Posiblemente, la clave de la innovación docente en la Universidad se encuentre en la capacidad para reducir tamaña distancia, sin sacrificar lo viejo ni lo nuevo, sino desde una adaptación consciente de la realidad particular que revisten cada promoción, cada grupo y cada alumno (Rivero y Porlán, 2017). De este modo, las metodologías tradicionales deben complementarse con nuevas metodologías activas que hagan del alumno un agente directo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta aseveración no se pretende, ni mucho menos, sentenciar a muerte las clases magistrales universitarias, sino proponer la búsqueda de formas de combinación de este tipo de clases con dinámicas que hagan las sesiones más participativas y, sobre todo, que conviertan los contenidos en un reto que mueva al alumno a buscar soluciones eficientes a problemáticas actuales (Bain, 2007).

Tal vez pueda pensarse que la aplicación de las metodologías activas constituya un ámbito más idóneo para las Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales. No obstante, se trata de una consideración errónea que sigue lastrando a las Humanidades —a esas ciencias del espíritu humano, como las llamaría W. Dilthey (1949)—, que por esta causa siguen ancladas en la obsoleta dinámica de que *la letra con sangre entra*. Quizás el problema que subyace en toda esta devaluación metodológica de las Ciencias Humanas radica en el *historicismo* que se acerca a las manifestaciones culturales como si de productos exclusivamente del pasado se tratase. Sin embargo, la cultura sigue revistiendo grandes problemáticas en nuestra sociedad actual, y tanto *La Gioconda*, como la *Giralda*, *Lisistrata* o la *Sinfonía del Nuevo Mundo* siguen interpelando a las conciencias contemporáneas más allá del mero entretenimiento o deleite, y lo hacen con mensajes que se tornan suprahistóricos e intersubjetivos (Gadamer, 1991).

Precisamente, en esta tesitura estriba uno de los grandes problemas que arrastra la Historia del Arte como disciplina académica actual: los historiadores del arte cometemos el error de acercarnos a las obras artísticas como si no fuesen más que hitos excepcionales producidos por la inspiración maniática de un genio creador condicionado por un azaroso contexto personal y social. Por lo general, tendemos a obviar en nuestros análisis y explicaciones la complejidad del trasfondo ideológico que motiva la realización de cada obra de arte e, inevitablemente, esta inercia se la transmitimos a nuestros alumnos, a los que malacostumbramos a procedimientos puramente descriptivos y repetitivos (Olivares, 2020). Tanto es así que ello explica el estrepitoso fracaso que se suele producir cuando este mismo alumnado tiene que afrontar asignaturas nada visuales y de hondo trasfondo filosófico, como lo son Historia de las ideas estéticas o Teoría del arte. Para los alumnos, ambas son, con diferencia, las asignaturas más difíciles de toda la carrera; a la mayoría le suele costar más de una convocatoria su superación y, cuando lo logra, ha sido gracias a saber plasmar en el papel y de forma memorística las notas fundamentales de unos constructos filosóficos que no llegan a entender totalmente. En definitiva, estas materias dejan en el alumnado el peor de los recuerdos y el problema de no ser capaces de dotar de utilidad a los contenidos trabajados, lo que redundará en una pérdida de tiempo.

Contexto

Historia de las ideas estéticas es una asignatura impartida en el segundo curso del Grado en Historia del Arte, haciéndose cargo de la misma el profesorado de la Facultad de Filosofía. Por su parte, Teoría del arte figura en el plan de estudios como materia propia del tercer año, corriendo ya por cuenta del equipo docente del Departamento de Historia del Arte. Si bien es cierto que la aplicación del CIMA que se va desarrollar en las siguientes páginas ha tenido lugar

entre el alumnado de Teoría del arte, es preciso traer a colación la relación de ambas asignaturas para dibujar un contexto preciso. A fin de cuentas, tanto una como otra poseen un temario muy similar que se entrecruza y en el que, prácticamente, se trabajan las ideas de los mismos pensadores desde la Antigüedad clásica hasta la actualidad: más de 2.600 años de historia del pensamiento en torno a la belleza y la creación artística comprimidos en cuatro horas semanales durante cuatro meses.

Por cuanto respecta al alumnado, es muy común contar con un contingente amplio que llega a Teoría del arte en el tercer año teniendo aún pendiente de aprobar la Historia de las ideas estéticas del curso anterior. Con lo cual, los problemas de comprensión y asimilación de los contenidos de una y otra materia se acaban juntando en un gran problema que trae de cabeza a los estudiantes. En el pasado curso 2020/2021, no llegó al 25% la proporción de alumnos matriculados que aprobaron la asignatura en primera convocatoria. Por consiguiente, se hace apremiante el desarrollo y aplicación de metodologías de innovación conducentes a un cambio drástico de las tornas. No se trata aquí de bajar el nivel de exigencia y regalar aprobados, sino de buscar fórmulas que hagan posible que estas materias de amplio trasfondo filosófico dejen de ser un problema y, al mismo tiempo, resulten de utilidad a los alumnos para su futuro desarrollo profesional como historiadores del arte. En este sentido, a continuación, se expondrán los resultados del diseño y aplicación de un CIMA pensado en esta dirección, de modo que Teoría del arte sirva de verdad en la construcción y desarrollo de los modelos mentales de un alumnado al que no se le puede evaluar sobre cuestiones de pensamiento en base a pautas memorísticas, sino precisamente haciéndole que piense y que tome conciencia del valor y poder de las ideas.

El grupo que se va a beneficiar de la aplicación de este CIMA va a ser 3ºA, el cual cursa Teoría del arte en su totalidad, por ser una asignatura obligatoria del grado. A estos alumnos hay que sumar aquellos otros de cuarto curso que no han aprobado las convocatorias anteriores y deben volver a cursarla. Esta situación genera el primer gran problema con que se ha enfrentado este CIMA y que no ha sido otro que el volumen de trabajo, puesto que, en total, en este grupo y materia hay matriculados 107 alumnos, con un nivel de asistencia y participación en las actividades que suele rondar el 74%. En consecuencia, toda dinámica que se plantee debe trabajarse forzosamente en grupos, ya que la asignatura cuenta con un único profesor para asumir tanta carga de trabajo. Además, para buscar la máxima implicación del alumnado se ha perseguido incorporar el uso eficiente de las TIC, con que las nuevas generaciones se relacionan de manera continuada en su día a día. Este propósito ha desembocado en el segundo gran problema, relativo a que un 5% de los alumnos se corresponden con personas de edad madura que se han matriculado en el grado tras su jubilación o en los últimos años de su trayectoria profesional, de forma que trabajar en común con generaciones con las que distan entre tres y cuatro décadas de edad, así como el uso de las nuevas tecnologías, acaba suponiéndoles un sobreesfuerzo que no siempre saben o quieren afrontar.

En consecuencia, de todo ello, el CIMA aplicado al alumnado del grupo A de Teoría del arte ha implicado respetar los contenidos a que obliga la guía docente de la asignatura, pero replanteando su estructuración. Así, tras la impartición del Bloque 0, de carácter introductorio y metodológico, el CIMA se ha aplicado sobre los contenidos del Bloque I, que abarca los sistemas de pensamiento que condicionaron la evolución de la Teoría del arte desde el siglo VI a.C. hasta el siglo XIII, esto es durante la Antigüedad y la Edad Media, desde los Presocráticos hasta Tomás de Aquino: todo un milenio extenso de historia del pensamiento que debía ser impartido en nueve sesiones, partiendo del sustrato que el alumnado debe traer de Historia de las ideas estéticas. Así, para trabajar los contenidos, se ha apostado por una praxis en que se complementan las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje, con las metodologías activas, siendo el objetivo que el alumnado acabe adquiriendo una comprensión real de los sistemas de pensamiento a estudiar y de su utilidad en el conocimiento de la Historia del arte.

Diseño previo del CIMA

Como se ha anunciado en el apartado precedente, el presupuesto de partida se apoya en la premisa de que las metodologías docentes, ya sean tradicionales o activas, no son más o menos eficaces por sí mismas, sino en relación con el planteamiento adecuado de unos principios básicos a la hora de modelar un entorno de aprendizaje (Bain, 2007). Esto implica considerar que las dificultades no están en las herramientas empleadas que, a fin de cuentas, no son más que distintos medios para tratar de alcanzar un mismo fin: el aprendizaje efectivo del alumnado. Para lograr este objetivo, al plantear el CIMA se hizo una apuesta por la diversificación de este tipo de metodologías. Por otra parte, también se ha perseguido la aplicación de una evaluación continua y que atienda a los modelos mentales de cada alumno, rompiendo con la concepción tradicional de la evaluación final y homogénea (Finkel, 2008).

Con esta orientación, se pueden aplicar tanto las clases magistrales como simulaciones, resoluciones de problemas, estudios de caso o trabajo de campo, porque el aprendizaje del alumnado, de una u otra forma, se va a producir. La clave está en hacer al alumnado consciente de que va a crecer mediante la superación de retos siempre nuevos y para lo que la Universidad le debe prestar el entorno, los recursos y los guías pertinentes (Martín, Pineda y otros, 2017).

Modelo metodológico

El modelo metodológico que se ha planteado para este CIMA ha buscado que, dentro del aula, el esfuerzo del docente se focalice en no perder la atención del alumno y, consecuentemente, su interés (Alba y Porlán, 2017). Pero la atención no debe ponerse únicamente en el enseñante sino en todo momento en el problema, pues un alumno puede seguir la dinámica de un profesor sin perder el hilo, pero sin asimilar los aspectos fundamentales del problema; tiene que haber también un hueco para que el alumno piense y le dé vueltas a una idea. Al final, esta no es más que una cuestión en pro de involucrar al alumnado en la materia, de conseguir que se sienta comprometido y que no basta con aprobarla, sino que debe realizar una parte importante de su aprendizaje en ella; un aprendizaje que, por ende, no puede ni debe ser memorístico, sino pragmático y significativo, permitiendo al alumno resolver problemas que se le plantean en su vida real (Finkel, 2008).



Figura 1. Modelo metodológico

De este modo, el modelo metodológico del que ha partido el CIMA ha perseguido una reducción considerable de la mecánica expositiva de la clase magistrales. Las sesiones teóricas han buscado en todo momento intercalar las explicaciones con una interpelación constante al alumnado, fomentando la expresión de opiniones y el intercambio de ideas. A esta dinámica se le han asignado dos clases con una duración total entr ambas de 180 minutos. Asimismo, se ha dado un mayor peso a la parte práctica y a las actividades de contraste, orientadas a que el alumnado, de forma autónoma y por equipos, pueda resolver los problemas que se le plantean desde el campo de las ideas artísticas. Así, para las prácticas se proyectó una dedicación de tres sesiones con un total de 210 minutos, al igual para la fase de contraste, que habría de contar con una extensión semejante. Finalmente, el proceso habría de completarse con una sesión de 90 minutos dedicada a la realización de una síntesis conclusiva y resolución de errores (Figura 1).

Mapa de contenidos

Siguiendo a García-Díaz, Porlán y otros (2017), el siguiente paso fundamental en el diseño del CIMA fue el de la reorganización de los contenidos bajo una directriz principal: hacer al alumnado consciente de que la Historia del arte occidental, desde la Antigüedad hasta nuestros días, viene condicionada mayoritariamente por las ideas de cinco pensadores fundamentales que se impusieron durante el Clasicismo y el Medievo. De hecho, el resto de pensadores de estas dos eras devienen en sus sistemas de los postulados de *Platón*, *Aristóteles*, *Plotino*, *Agustín de Hipona* y *Tomás de Aquino*. Por consiguiente, lo que más interesa reforzar en este primer bloque es el conocimiento de estos cinco autores y, de forma colateral, tratar las novedades que puedan aportar otros filósofos y teólogos situados bajo la órbita de los cinco aludidos (Figura 2).

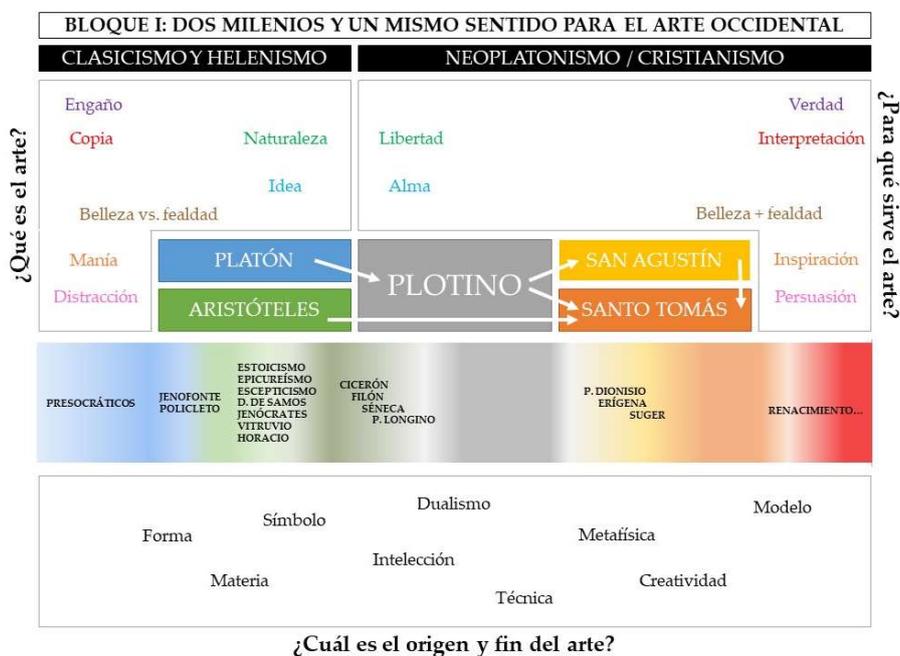


Figura 2. Mapa de contenidos

Como se viene anticipando, este mapa de contenidos se refiere a una de las partes centrales y fundamentales del temario de Teoría del arte. Durante el primer mes y medio de clases, se ha desarrollado el Bloque 0, dedicado a conocer qué es la Teoría del Arte como disciplina, qué

aspectos trata y en qué punto se encuentra actualmente. Durante la última semana de octubre y las dos primeras de noviembre, se ha desarrollado el Bloque I consistente, como queda dicho, en profundizar en las corrientes de pensamiento sobre las que se sustentó la creación artística durante la Antigüedad y la Edad Media. En este bloque, la coordinación de la asignatura fuerza a que se estudien, al menos, 22 autores de gran importancia para comprender la evolución de las artes. Con todo, como se ha expresado, la intencionalidad de este CIMA es que el alumnado entienda que las ideas de los cinco citados *a priori* y, sobre todo, las de Plotino constituyen el eje vertebrador de las artes occidentales hasta bien avanzado el siglo XIX e incluso, aún hoy en día, siguen ejerciendo una gran influencia. Por ello, el mapa de contenidos se articula en torno a estos cinco filósofos centrales, que aparecen ordenados, de izquierda a derecha, de forma cronológica, con un bloque para la Antigüedad y otro para la Edad Media. Con todo, en el centro y a mayor tamaño, emerge Plotino, pues constituye todo un punto de inflexión que va a condicionar la teoría artística medieval, renacentista, romántica...

Para una mayor claridad organizativa, se ha recurrido al lenguaje de los colores y solo se han empleado las flechas para destacar las relaciones de influencia de los cinco pensadores centrales entre sí. Bajo estos, se ha dispuesto un gran bloque longitudinal en que aparecen el resto de pensadores que, realmente, articulan siempre sus sistemas en base a alguno o varios de los principales. Aquí se sigue una gradación cromática que va variando en función de la influencia que cada uno de los principales vaya ejerciendo en la sucesión cronológica en que se han dispuesto los nombres, desde el azul platónico hasta el naranja elegido para el tomismo. Alrededor de los cuadros cromáticos, aparecen las tres principales cuestiones que, respecto de las artes, suponen la constante para la teoría artística a lo largo de los siglos. Entender cómo cada uno de estos pensadores las ha intentado resolver es el gran problema al que nos enfrentamos en esta parte de la materia; más concretamente, es un modelo metodológico que vale para la resolución de esta problemática en los temas de la Antigüedad y en los de la Edad Media, permitiendo tender puentes entrambas etapas y no estudiarlas de forma excluyente, como es tradicional.

En la parte superior, a izquierda y derecha, se lanzan las cuestiones que, variando el enfoque cristiano o pagano, beben de fuentes conceptuales similares. De este modo, junto a cada pregunta se desarrolla una caja textual, una para la Antigüedad y otra para la Edad Media. Si los primeros se centraron en conocer el origen y fin del arte, para los segundos, dados a una concepción dualista excluyente del mundo, la preocupación radicó más en el hecho de que las artes tuviesen una utilidad moral plena. Así pues, usando el aludido discurso cromático y de su propia colocación, se plantean por parejas una serie de conceptos cuyo sustrato es el mismo, pero que varían en cuanto a su formulación en función del paradigma ideológico-religioso (e.g.: lo que para los platónicos eran las Ideas, para los neoplatónicos lo va a suponer una noción del alma que se va a acabar haciendo cristiana en pocos siglos). Por último, en la caja inferior, relacionada con un tercer interrogante común a ambas corrientes, se disponen conceptos igualmente compartidos pero que cambian radicalmente en su significado dependiendo del influjo de cada uno de los cinco pensadores centrales. Por ello, estos conceptos aparecen enunciados flotando en una “nebulosa”, sin orden ni catalogación cromática.

Este mapa de contenidos sirve para, por un lado, tener siempre presentes las tres grandes preguntas a que nos enfrentamos. En segundo lugar, para no perder de vista el catálogo de conceptos y simplificarlos en sus interrelaciones. Por último, para no agobiar las clases con una sucesión repetitiva de pensadores en que se trabajan conceptos similares, sino para centrar la atención en los más relevantes y, a partir de ellos, establecer puntos de unión y de contraste crítico con los que ocupan un papel más secundario, pero no menos importante (e.g.: Juan Escoto Erígena es uno de los principales nombres de la reformulación cristiana de Plotino y, a pesar de que es neoplatonismo en clave cristiana, no se le puede obviar, pues es una figura trascendental para entender la configuración de las artes en el Románico). Por último, otra

intención a este respecto, es la de compartir el mapa de contenidos con el alumnado a fin de que puedan organizar también los elementos prioritarios que hay que tener en cuenta.

Aplicación del CIMA y actividades

De esta manera, una vez clarificados los criterios procedimentales a través del modelo metodológico y del mapa de contenidos, se han diseñado dos actividades en las que se han complementado metodologías tradicionales y activas:

- La primera de ellas, dedicada a desarrollar la carga práctica, se ha destinado a resolver la cuestión sobre *¿por qué antiguos y medievales construían así?* en base a una dinámica de comentario de texto en grupos.
- La segunda de estas actividades ha sido más compleja e inusual, pues ha consistido en una metodología activa de investigación, síntesis, debate y uso de las TIC, orientada a divagar sobre *¿qué tienen en común y qué no los pensadores de la Antigüedad y el Medioevo?*

Las pautas de estas actividades se desarrollarán a lo largo de todo este apartado que, a modo de diario, pretende reflejar las virtudes y defectos que se han apreciado durante la aplicación de las distintas dinámicas del CIMA:

Fase 1: Teoría + Ideas de los alumnos. Sesiones del lunes 25 y martes 26 de octubre (180'). La preparación de la puesta en práctica del CIMA ha requerido del desarrollo previo de dos clases teóricas, una dedicada a una introducción general del pensamiento artístico en la Antigüedad y otra para hacer lo mismo con la Edad Media. La dinámica seguida fue la de una explicación apoyada en la proyección de esquemas, que se iba intercalando con preguntas lanzadas al común del alumnado. Por lo general, las respuestas fueron tímidas y confusas, pues se estaban repasando una serie de nociones que, aunque las habían trabajado en el curso precedente, no las tenían claras. Al final, la participación se redujo a los mismos cuatro alumnos: aquellos que habían superado con éxito la Historia de las ideas estéticas del segundo año de grado. Con todo, la impartición previa de esas sesiones se estimó necesaria para refrescar la estructura y conceptos fundamentales de los sistemas de pensamiento que se habrían de trabajar en el Bloque I.

Fase 2: Prácticas. ¿Por qué antiguos y medievales construían así? Sesión del miércoles, 27 de octubre (60'). Tras haber dedicado lunes y martes previos a la citada introducción teórica y una vez diseñado el nuevo mapa de contenidos, se decidió poner fin a la teoría e iniciar en esta sesión la aplicación efectiva del CIMA, fundamentalmente porque las clases de Teoría del arte se concentran de lunes a miércoles, con lo que el lunes día 1 de noviembre supondría un día menos de aplicación por ser festivo. Así, durante los primeros treinta minutos de la sesión se avanzó de forma detallada al alumnado la metodología que se habría que seguir para la actividad del martes siguiente, consistente en el desarrollo de dos comentarios de texto sobre fragmentos breves de Vitruvio (s. I a.C.-s. I d.C.) y del abad Suger de Saint-Denis (s. XII), a fin de que puedan contrastar la pervivencia de las ideas del Neoplatonismo, tanto en el arquitectura de la Antigüedad romana como del Gótico, a través de autores influidos por las mismas, pero que no escribieron tratados filosóficos, sino que llevaron tales ideas a la práctica artística.

Dado que se trata de un grupo muy numeroso, se ha decidido que el comentario de texto lo hagan en grupos de tres integrantes, repartiéndose las partes del comentario, a excepción de las conclusiones que debían elaborarlas de forma conjunta. Asimismo, se les ha explicado la metodología y partes de un comentario crítico de texto. Tanto las instrucciones detalladas como los materiales para los comentarios los encontrarían desde ese mismo día en la plataforma de docencia en línea. No ha habido demasiadas dudas que resolver, puesto que se trata de una dinámica que ya les es conocida gracias a Historia de las ideas estéticas.

Por último, durante los treinta minutos restantes, se les ha repartido el cuestionario de valoración inicial de los modelos mentales, donde se les ha preguntado su opinión sobre los teóricos que se van a tratar durante las siguientes sesiones. En un principio, hubo algunos gestos de incompreensión, hasta que se aclaró que el cuestionario no comprometía la calificación y que solo debían identificarse en el mismo con un pseudónimo que facilitase la comparación estadística en el futuro. Esto les hizo relajarse y, mayoritariamente, no esforzarse demasiado en resolver el cuestionario. En apenas 20' toda la clase había entregado ya el formulario.

Sesión del martes, 2 de noviembre (90'). Al llegar a clase, me encontré con que los grupos de trabajo ya estaban perfectamente ubicados y preparados para proceder con los comentarios de texto; asistió un total de 76 alumnos. Ciertamente, en el aula se respiraba un ambiente algo más motivado, al romper con la dinámica habitual de las clases teóricas. Con todo, se dedicaron los primeros veinte minutos a clarificar por parte del docente conceptos e ideas de los textos que pudiesen presentar una cierta dificultad, por requerir de una mayor profundización en la asociación de ideas. Por lo demás, la realización de los comentarios se llevó a cabo sin mayor problema.

Sorprendentemente, en el aula no se formó un ambiente demasiado ruidoso, sino que se trabajó en un buen clima de concentración e intercambio de ideas, lo que evidencia que el entorno de aprendizaje creado para esta actividad era adecuado. Asimismo, cuando los alumnos necesitaban plantear una duda, lo indicaban y personalmente me acercaba a ayudarles a dar con una solución. Al finalizar el tiempo de clase, hubo dos personas descontentas con el funcionamiento de sus grupos de trabajo, las cuales se acercaron a manifestar su opinión y a reclamar trabajar en solitario en comentarios futuros. Asimismo, hubo tres grupos que, a última hora, se percataron de que no habían entendido bien las instrucciones de trabajo y, en lugar de entregar un comentario realizado de forma cooperativa, presentaron un comentario cada uno, de modo que no les había dado tiempo a completarlo con éxito.

Para la evaluación de esta actividad se cuenta con los propios comentarios de texto, en los que se ha pedido a los alumnos, no solo la síntesis crítica de las ideas de los autores, sino también el desarrollo de sus propios planteamientos. La idea inicial era tener los comentarios, al menos, revisados para la siguiente sesión y poner así en común errores y aciertos; este propósito se planteó desde la ingenua noción de que, al trabajar por grupos, el número de comentarios para corregir se reducía a una cuarta parte. Sin embargo, su revisión de un día para otro no fue posible, puesto que trabajar por grupos implicó también comentarios de una extensión mayor en cada una de sus partes. De este modo, se decidió dedicar la siguiente clase a preparar la segunda actividad, de manera que los 210' asignados inicialmente al comentario de texto, quedaron reducidos a 150', con lo que no se cumplió el planteamiento del modelo metodológico orientado a dotar de un mayor tiempo a las prácticas que a la teoría.

Fase 3: Fase de contraste. ¿Qué tienen en común y qué no los pensadores de la Antigüedad y del Medioevo? Sesión del miércoles, 3 de noviembre (60'). Tras abordar a dos autores vinculados a tratados prácticos, correspondía ocuparse de la parte más compleja correspondiente a los autores teóricos, donde aparecen sistemas filosóficos complejos desde Platón hasta Tomás de Aquino. Para ayudarles a clarificar la importancia de los distintos autores, se repasaron los conceptos más relevantes y se compartió con el alumnado el mapa de contenidos, sobre el que no mostraron mayor interés. Insisto en la idea de que son autores conocidos para el alumnado, por haberlos trabajado el curso anterior desde el punto de vista de la Estética, compartiendo numerosos conceptos clave con la Teoría del Arte.

Acto seguido, se procedió a explicar al alumnado la siguiente dinámica, destinada a que ellos mismo profundizaran en la teoría de estos pensadores, a partir de los conceptos y líneas clave que se les han dado en las sesiones introductorias. Los alumnos debían dar vida a los distintos pensadores defendiendo sus ideas en un debate. Así, se realizó una lista con los nueve pensadores más importantes para la teoría del arte de la Antigüedad y la Edad Media, de modo que

el alumnado debía organizarse en grupos de diez personas y cada uno escoger encarnar a un filósofo más otro alumno que habría de desempeñar el rol de moderador. Se les indicó que el debate debía constar de dos partes: una primera ronda en que cada uno se presentase y expusiese brevemente los puntos clave de su teoría artística, y una segunda ronda de preguntas lanzadas por el moderador en relación con los conceptos fundamentales que tratan estos pensadores. El formato de entrega del trabajo para su evaluación era un vídeo, de no más de una hora de duración, y para cuya edición se les dio completa libertad. Con todo, se les recomendó utilizar el formato de una videollamada para hacer la actividad más fácil.

Para mayor motivación, se les indicó que la realización de esta actividad serviría para eliminar este bloque teórico como materia de examen y, al mismo tiempo, incrementar la nota final hasta en un punto extra. En este caso, al tratarse de una dinámica totalmente novedosa, hubo una completa perplejidad por parte del alumnado y fueron numerosas las dudas e inquietudes, que ocuparon lo restante de la sesión. Con todo, en los minutos finales se conformaron los grupos y se les conminó a buscar información en manuales y repositorios digitales de forma tutorizada durante el resto de la semana, a fin de que cada cual pudiese preparar su papel en el debate.

Sesión del lunes, 8 de noviembre (90’). Tras cuatro días sin tener mayor noticia, en esta primera sesión preparatoria del debate me encontré con un completo cambio de actitud. Se presentaron en clase 86 alumnos organizados en diez grupos. Todos ellos venían enormemente motivados; de hecho, la mayor parte de los grupos traían pensados aspectos que no se les habían pedido, como la caracterización, la guionización o la preparación de programas específicos de edición de vídeo. La inmensa mayoría venían con materiales buscados para trabajarlos en clase. Únicamente se echó en falta la presencia de los alumnos de edad más avanzada, que determinaron no coger la opción de eliminar materia con esta actividad y presentarse al examen con todos los contenidos.

En esta sesión hubo algo de más alboroto, pues se les veía considerablemente expectantes. Las pautas que se siguieron fue ponerlos a elaborar cada uno su discurso y las dudas que surgían se resolvían exponiéndolas en común. En estos momentos de resolución de interrogantes es cuando me llevé la mayor de las sorpresas, pues cuando tocaba aclarar alguno de los conceptos fundamentales, hubo una enorme participación y hasta hubo momentos en que respondieron casi a coro. Lo cual pone de manifiesto que se habían estado preparando la actividad completamente en serio y con una enorme involucración.

Sesión del martes, 9 de noviembre (90’). Debido a que, para esta sesión, los grupos debían dispersarse por la Facultad para grabar los debates usando sus ordenadores y teléfonos móviles, se dio a los alumnos completa libertad de movimiento, mientras el profesor permanecía en el aula para resolver cualquier duda o incidente. No hubo dudas en toda la sesión y tan solo un grupo preguntó al inicio si podía introducir recursos humorísticos. Dado que no tenían clase después, la mayoría optó por marcharse y, o bien hacer la videollamada desde casa, o bien trasladarse a otro espacio que tenían pensado como ambientación. Aquí, a diferencia de lo ocurrido con los comentarios de texto, se evidencia que el entorno de aprendizaje resultó insuficiente. Sí que, en este caso, se cumplió con lo fijado en el modelo metodológico, extendiendo la actividad de la fase de contraste dentro de una dedicación en el aula de 210’, a que los alumnos debieron añadir tiempo extra fuera de clase. A través del siguiente enlace, se podrá acceder al visionado de algunos de los vídeos resultantes:

<https://youtube.com/playlist?list=PLn3t7CHUiFzIkAsGOdu7EOLcuMNUiQMan>

Fase 4: Síntesis y finalización del CIMA. Sesión del miércoles, 10 de noviembre (60’). Durante esta sesión se procedió con la entrega de los vídeos que, al ser archivos pesados, fueron entregados directamente al ordenador del profesor. Hecho esto, se mantuvo una pequeña conversación con los alumnos sobre la experiencia y, por lo general, hubo una respuesta de agrado aceptación. Siendo alumnos de tercer curso de grado, algunos incluso manifestaron haber sido

para ellos una de las actividades más interesantes que habían hecho en lo que llevaban de carrera. Al mismo tiempo, esta primera media hora, se destinó a definir de forma breve y entre todos los conceptos fundamentales a modo de actividad de síntesis con que cerrar el CIMA, teniendo aún pendiente la evaluación de los comentarios y los vídeos. Finalmente, durante la última media hora, se les volvió a pasar el cuestionario de valoración de modelos mentales. Paradójicamente, esta vez sí hubo un mayor esmero en contestarlo (pues habían asimilado los conceptos) y hasta se dio el caso de algunos alumnos (los menos) a los que le faltó tiempo.

Evaluación del CIMA

En general, la valoración que hago de la aplicación del CIMA es muy positiva, porque ha supuesto no solo una manera diferente de evaluar al alumnado, sino también de trabajar los contenidos. Curiosamente, por mi parte, las expectativas han sido contrarias a los resultados, pues en la metodología que estimaba consabida y más cómoda (el comentario de texto) el alumnado no se implicó más que en lo imprescindible para salir del paso. Sin embargo, en aquello que resultaba más novedoso y arriesgado, la involucración ha sido plena y el resultado exitoso. Los alumnos entienden mejor los conceptos y, al haber debatido entre ellos, se ha mejorado su capacidad crítica. Por ello, me propongo seguir diseñando para el futuro dinámicas originales, que fomenten el trabajo y pensamiento autónomos, y en que los alumnos se puedan desarrollar con las nuevas tecnologías que forman parte de su día a día. Además, la participación ha sido mayoritaria, superando las tres cuartas partes de asistencia y, en las sesiones posteriores, se ha notado el regreso al aula de alumnos que habían abandonado las clases teóricas.

De las actividades propuestas, quizá habría que mejorar una cuestión de tiempos, pues la grabación y edición del video llevó a los alumnos más tiempo del asignado, constanding una extensa dedicación fuera del aula. Otro tanto ocurre con la actividad primera, cuyo tiempo se vio limitado por el desbordamiento que conlleva evaluar una carga de actividades tan considerable. Por su parte, otra cuestión a mejorar es la de los recursos para afrontar una actividad en formato digital, pues no todos los alumnos cuentan con dispositivos de la misma calidad y/o capacidad. Este aspecto queda estrechamente relacionado con la configuración de los entornos de aprendizaje que, como ha quedado puesto de manifiesto, para la primera actividad ha sido más que suficiente, pero para la segunda dinámica el aula y la propia Facultad han mostrado su carencia de espacios eficientes para el trabajo grupal, así como de herramientas digitales para ello, pues estas han tenido que ser facilitadas por el propio alumnado. Un último punto a tener en cuenta es el de los alumnos de edad madura, que no están tan habituados a estas dinámicas, ni mucho menos al uso de las nuevas tecnologías, y se sienten fuera de contexto en la realización de este tipo de actividades en que tienen que lidiar con las nuevas generaciones; precisamente, una de las grandes lagunas que presenta este CIMA es la de no haber sabido integrarlos en estas dinámicas, dejando fuera la debida atención a la diversidad entre el alumnado.

Por lo demás, desde el punto de vista docente, he de reconocer que, tras la aplicación del CIMA, siento que ha mejorado mi confianza a la hora de salir de las rutinas habituales y proponer nuevas dinámicas a los alumnos. No obstante, me veo con un volumen sobreelevado de materiales para su evaluación, fruto de la inexistencia de límites para las ratios en las aulas universitarias. Con todo, no me cabe la menor duda de que seguiré implementando este tipo de experiencias, ante los provechosos resultados que han conllevado para los estudiantes, lo que se trasluce en la mera comparación de los resultados del cuestionario inicial y final. Así, siendo las preguntas exactamente las mismas, antes del inicio del CIMA la proporción de cuestionarios con más de la mitad de las preguntas resueltas satisfactoriamente fue del 18,42%, mientras que, tras la aplicación del mismo, la proporción ha sido del 98,08%, fallando únicamente un alumno que participó de todas estas dinámicas sin el más mínimo interés ni esfuerzo. Por último, si se comparan los resultados de las dos actividades, los datos siguen siendo igualmente gratos, pues

los comentarios de texto superados suponen el 88,16%, proporción que se eleva al 100% en el caso del vídeo-debate. A continuación, y a modo de cierre, se ofrece una serie de gráficos destinados a esclarecer los resultados del CIMA, por un lado, dos gráficas que, de forma genérica muestran los niveles de participación y éxito en cada dinámica; por otro, a través de una escala de rúbricas se profundiza en los modos de aprendizaje (figs. 3, 4 y 5).

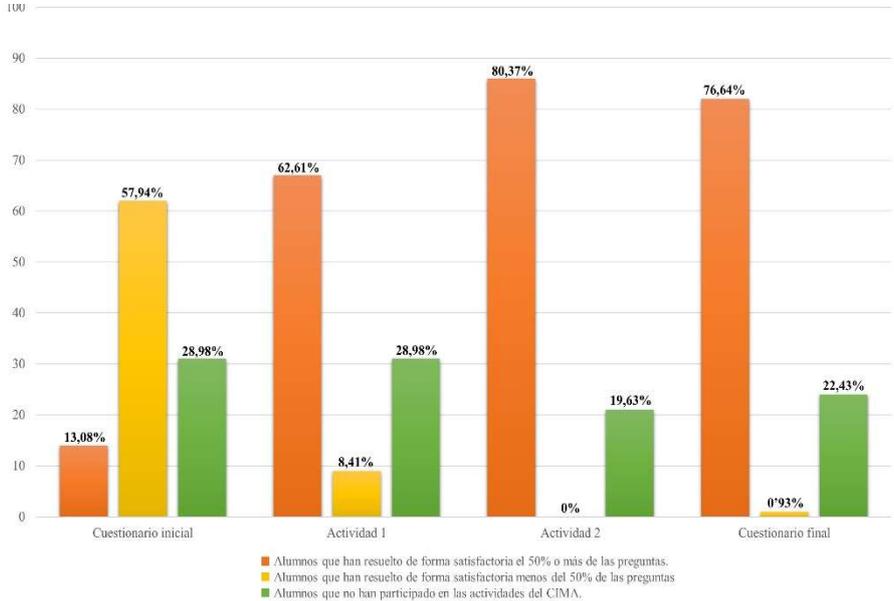


Figura 3. Resultados del CIMA contando a la totalidad del alumnado matriculado

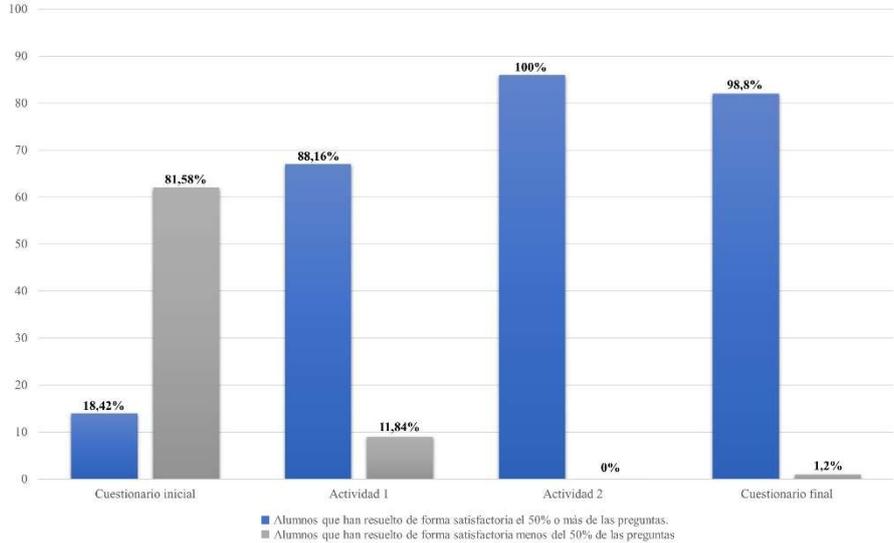


Figura 4. Resultados del CIMA contando al alumnado participante

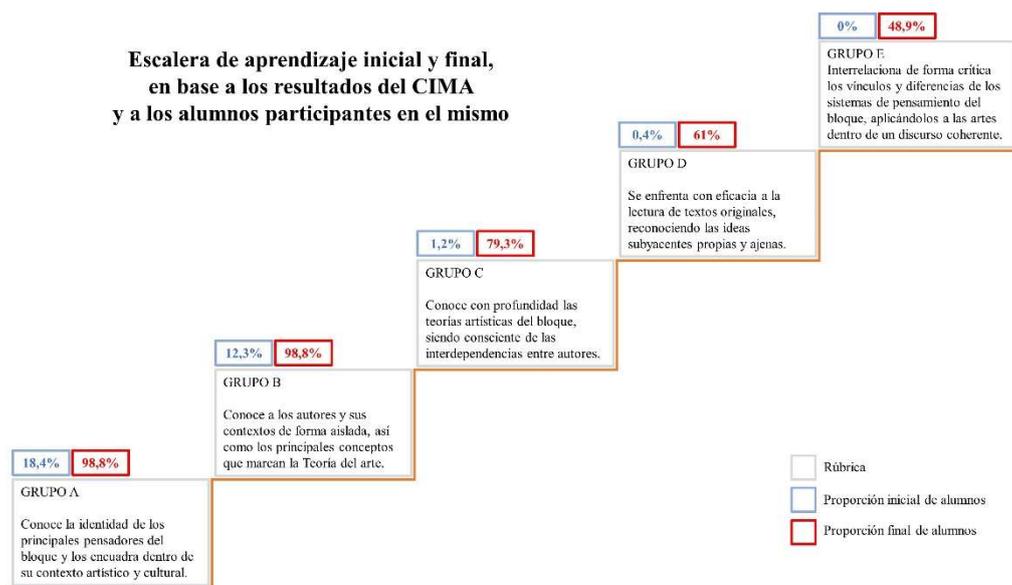


Figura 5. Escalera de aprendizaje

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Ediciones Morata.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- García-Díaz, E; Porlán, R. y Navarro, E. (2007). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 55-72). Ediciones Morata.
- Martín del Pozo, R; Pineda, J.A. y Duarte, O. (2007). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 23-36). Ediciones Morata.
- Navarro, E. (2007). Un ciclo de mejora en la formación inicial de profesores de Ciencias Sociales de Secundaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 145-158). Ediciones Morata.
- Olivares, D. (2020). Innovación docente aplicada a la enseñanza de la Historia del Arte. En E. Navarro y R. Porlán (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 2374-2395). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. y Alba, N. (2007). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 37-54). Ediciones Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2007). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 73-92). Ediciones Morata.