

# EL VALOR DE LA FORMACIÓN EN EL ALUMNADO DE HISTORIA DEL ARTE: GAMIFICACIÓN, APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

## THE VALUE OF TRAINING IN ART HISTORY STUDENTS: GAMIFICATION, SERVICE-LEARNING AND INCLUSIVE EDUCATION

Luz María Gilabert González

*Doctora con mención europea en Historia del Arte.*

*Instituto de Educación Secundaria Los Montesinos-Remedios Muñoz*

Orcid: 0000-0001-5714-6172

email: lm.gilabertgonzale@edu.gva.es

### RESUMEN

En la era digital, los procesos de enseñanza y aprendizaje evolucionan de forma continua y muy rápida. Los profesionales de la educación son testigos de estos cambios que, sobre todo, se producen en las metodologías, así como en los propios roles docente y discente. En este ambiente se enmarca nuestro artículo que describe una experiencia de innovación pedagógica basada en el contexto sociocultural y la Historia del Arte.

El objetivo principal consistió en mejorar la práctica educativa utilizando el entorno patrimonial y comunitario de un centro de Educación Secundaria a través de la gamificación y el aprendizaje servicio. Gracias a este enfoque, se rompía con la institución educativa tradicional y se abría a aprender de y para la comunidad a través de una iniciativa basada en las TIC, la inclusión y el patrimonio dentro del proyecto *La figura de Francisco Salzillo en la imaginería barroca*.

**Palabras clave:** Historia del Arte/ Museo Salzillo/ contexto sociocultural/ práctica inclusiva/ tecnologías.

### ABSTRACT

In the digital age, teaching and learning processes evolve continuously and very quickly. Education professionals are witnessing these changes, especially in methodologies, as well as in the roles of teachers and students. Our paper is framed in a environment that describes an experience of pedagogical innovation based on the socio-cultural context and the History of Art.

The main objective was to improve educational practice using the heritage and community environment of a secondary school through gamification and service-learning. Thanks to this approach, it broke with the traditional educational institution and opened itself to learning from and for the community through an initiative based on ICTs, inclusion and heritage within the project *The Figure of Francisco Salzillo in the Baroque Imagery*.

**Keywords:** Art History/ Salzillo Museum/ social-cultural context/ inclusive practices/ technologies.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años tanto la labor docente como el perfil del profesor o profesora ha cambiado sustancialmente. En la obra de Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (2012), se habla de que el principal motor de nuestro trabajo es motivar a los alumnos y alumnas para que sean buscadores de conocimiento y quizás creadores de conocimiento durante el resto de sus vidas. Por su parte, Bauman (2013: 39) afirma que para una educación de calidad se necesita “propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón”. Por ello, debemos incentivar la motivación para que no pierdan el interés ni por nuestra materia ni por el aprendizaje y la formación a lo largo de sus vidas. Pues tal y como está demostrando la neurociencia el cerebro aprende cuando se emociona (Salas Silva, 2003; Mora, 2018). Además, señala Gerver (2017) que debemos de preparar a las nuevas generaciones para un mundo que cambia muy rápido y donde la formación es cada vez más importante. De hecho, los espacios de aprendizaje también han cambiado y ahora combinan espacios físicos con otros virtuales fortaleciendo la idea de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar. Desde el punto de vista de la persona, el reto es dar significado a las conexiones entre las experiencias, datos e informaciones obtenidas en los diferentes espacios y recursos; mientras que para el profesional de la educación su desafío es diseñar situaciones que permitan dar sentido y coherencia a los espacios facilitando las conexiones y, por consiguiente, el aprendizaje (Gros, 2015).

Este artículo propone el estudio de un proyecto que conecta una serie de actividades cuyo eje vertebrador fue la figura de Francisco Salzillo y su museo (FIGURA 1). A través de diferentes metodologías y con la participación de distintos colectivos sociales de un mismo contexto, se llevó a cabo en un instituto de la Comunidad Valenciana dentro de la asignatura de Historia del Arte de segundo de Bachillerato.



Figura 1. Vista interior de la Iglesia de Jesús que acoge los pasos procesionales de Salzillo. Imagen de M<sup>a</sup> Ángeles Gómez.

## 2. IMPORTANCIA DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y LOS FACTORES DE CONTEXTUALIZACIÓN

Cuando se habla de contexto sociocultural se hace referencia al entorno social y cultural en el que crece y vive una persona y la influencia que este ejerce en sus ideas y comportamientos. Dentro de este concepto se incluyen los aspectos históricos, políticos, económicos, educativos, religiosos, éticos y estéticos presentes en su comunidad. También abarca a los grupos con los que el individuo interactúa, sea su familia, amistades, compañeros, vecinos u otros actores sociales. Respecto a su misión educativa, Bedmar (2009) defiende que debe entenderse

desde tres parámetros diferentes. El primero como objeto de estudio (que debe conocerse e investigarse como cualquier otro contenido escolar); el segundo como recurso pedagógico (que se produce cuando forma el núcleo del resto de aprendizajes –incluyendo tanto aspectos tangibles como intangibles del entorno–); y, el tercero como contexto social (cuando se busca la relación entre lo que se aprende fuera y dentro del centro educativo).

Hasta ahora la conexión entre educación y entorno se hacía a través de actividades extraescolares, que solo consistían en la visita a un museo, edificios religiosos, monumentos o espacios culturales. Pero ahora es imprescindible ampliar esta visión y ofrecer a los estudiantes nuevas conexiones con su entorno, mucho más acordes a sus necesidades reales y a las necesidades de la propia sociedad, bajo las premisas de calidad e innovación educativa. Esto quiere decir que sean propuestas con un itinerario de mejora continua con el horizonte puesto en la inserción personal, social, ciudadana y profesional en la sociedad de manera exitosa. La innovación educativa es un proceso, un itinerario que se recorre desde el momento en que un equipo educativo toma conciencia de que sus propuestas se están quedando obsoletas para responder a las necesidades del alumnado del siglo XXI. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mendia, 2016).

La propuesta presentada en este artículo se apoya en la teoría de Vygotsky (2009), quien defendió que la comprensión de uno mismo, de las personas y de los significados de las cosas en el mundo, se construyen a partir de situaciones compartidas y vividas con otros sujetos en un contexto. En su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* afirmó que los infantes, en el momento en que organizan sus propias actividades de acuerdo con una forma de conducta social, consiguen aplicar una actitud social a sí mismos. Para explicar la importancia de estas interacciones, este psicólogo ruso utilizó los conceptos de *internalización* y *mediación*. El primero corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente: el ser humano, al interactuar, reconstruye sus experiencias atribuyéndole un significado conforme a los elementos culturales presentes en su contexto. El segundo posibilita la interacción entre los elementos de una relación, puesto que las personas –a diferencia de los animales– crean sistemas de señales culturales que regulan la acción de los hombres y de las mujeres con otros individuos y con el medio (Vygotsky, 2009; Ramos y Da Costa, 2004). Concretamente, el desarrollo simbólico es un proceso general de mediación que tiene lugar para toda clase de signos, sean gestos, dibujos, palabras escritas o lenguaje oral. Esta mediación posibilita el contacto de las personas con el universo cultural humano y la paulatina interiorización de productos culturales (Mareovich, 2015).

De acuerdo con el planteamiento de Vygotsky, un sujeto se desarrolla en la medida en que interactúa con el ambiente. Todo organismo es activo al establecerse una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. La actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales (Lucci, 2006). Esto significa que el aprendizaje tiene lugar en las relaciones sociales como una actividad entre personas en contacto con un contexto sociocultural, antes de ser interiorizado y convertido en un estado de autorregulación. Poco a poco el niño o la niña va haciendo suyos (internalizando) los instrumentos psicológicos que le servirán para ir despegándose del apoyo externo, social o adulto y alcanzar la autonomía a través de esta capacidad (Mariscal y Giménez, 2017). Por tanto, las interacciones de los alumnos y alumnas con su comunidad sociocultural son una pieza fundamental para su desarrollo psicoevolutivo.<sup>1</sup> Entonces, “el medio cultural y social no es una variable secundaria que viene simplemente a modificar (facilitar, dificultar, acelerar, ralentizar...) el desarrollo” (Corral y Perinat, 2003: 120). De ahí que desde la perspectiva de lo que se conoce como *psicología cultural*, este no sea una función independiente del contexto, sino que está canalizado por procesos de mediación interpersonal, a través de los cuales nos hacemos miembros de nuestra cultura (Bruner, 1991; Cole, 1996; Rogoff, 1993 y Valsiner, 1997); es decir,

<sup>1</sup> Un proceso que permite al individuo desarrollar su inteligencia y conocer el mundo que le rodea.

las interacciones entre la persona y el medio resultan fundamentales gracias a la aparición de nuevas estructuras, formas o funciones durante el proceso de desarrollo del individuo y no por una mera acumulación de cambios o porque esté preformado (Valsiner, 1998).

### 3. EXPERIENCIA ESTÉTICA Y CREATIVIDAD ARTÍSTICA

El Arte siempre ha estado vinculado a la experiencia estética y también a la creatividad. Respecto al primer vocablo, gran parte de la tradición analítica de la Estética lo ha reducido a procesos cognitivos, naturales o biológicos. En cambio, hoy hay voces que defienden con fuerza que la experiencia estética es única y diferente al resto (Garnica, 2018). Para Dewey, la experiencia es el resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente. Además, toda experiencia tiene algo de estético a medida que prevalece y se incrementa –o también si se disminuye– esa cualidad, y llega a afirmar que “ninguna experiencia del tipo que sea, es una unidad, a menos que posea cualidad estética”. Por ejemplo, en una obra de arte “diferentes actos, episodios, sucesos, se mezclan y se funden en una unidad y, sin embargo, no desaparecen ni pierden su propio carácter” (2008: 42-43). Asimismo, sostiene que la estética se encuentra en el interior del individuo, en la mente; y permite deleitarse por lo bello o rechazar lo que no lo es, ya sea que esto provenga del artista, como también de su receptor. Para él, al igual que para Vygotsky, todo aquello que yace en la mente del individuo llega de afuera por vía de los sentidos y luego se interioriza (Montenegro Ortiz, 2014).

En cuanto al segundo, este término también ha evolucionado con el paso del tiempo y se ha dejado atrás la idea de que fuera una capacidad que solo poseían unas determinadas personas. Actualmente, se basa en procesos cognitivos ordinarios y comunes a todos los seres humanos, los cuales se perfeccionan a través de la experiencia y el esfuerzo. Se trata de buscar una solución no convencional a un problema, ampliando el abanico de posibilidades de forma indirecta y creativa, dejando atrás aquello que entendemos como lógico; esto es, romper con la lógica de las pautas perceptivas propias del ser humano y ejercitar el pensamiento lateral. Un vocablo que fue acuñado por De Bono para hablar de “una habilidad operacional que permite desarrollar nuevas ideas de forma imaginativa y creativa, argumentando que la mente tiene dificultad para reestructurar sus modelos de ideas en respuesta a una nueva información” (2000: 28). Según este autor, el pensamiento vertical o lógico es selectivo y el pensamiento lateral es creativo, pero los dos son necesarios y se complementan mutuamente: “Lo que importa es una perfecta conciencia de sus diferencias para facilitar la aplicación de ambos”. En el primero, la información se usa con su valor intrínseco para llegar eventualmente a una solución mediante su inclusión en modelos existentes. En el segundo, la información se usa “no como fin, sino solo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración automática en ideas nuevas (De Bono, 2000: 33). De esta forma, la creatividad se posiciona como una capacidad que permite lanzar hipótesis, probar cosas, hacer bocetos, explorar posibilidades, ser más crítico, hacer juicios sobre los resultados y plantearse si funcionarían, buscar, dar forma y moldear, entre muchas otras acciones (Fernández, Llamas y Gutiérrez, 2019). Además, se asume como “un bien social vital para el avance de la humanidad y útil tanto en la vida diaria como en los logros creativos en cualquier campo” (Campos y Palacios, 2018: 173).

Asimismo, es un fenómeno influenciado por las interacciones y la socialización, lo cual condiciona el desarrollo creativo de los sujetos, sus actuaciones y sus producciones (Cuadros, Valencia y Valencia, 2008). Esto quiere decir que todos los sujetos tienen un potencial creativo que se desarrolla en entornos favorables (Campos y Palacios, 2018). La interacción de una persona con su contexto social (familia, escuela, sociedad) determinará la importancia que se otorgue a la creatividad en el desempeño de cualquier función: artística, laboral, académica, personal, etc. Un ambiente positivo, abierto y flexible a las posibilidades ayuda a desarrollar de forma intencionada la creatividad.

En este contexto, la escuela, el instituto o la universidad son las instituciones sociales por excelencia para su fomento. Según Elisondo, Danolo y Rinaudo (2012), lo inesperado, la incorporación de elementos inusuales al desarrollo de una tarea, las sorpresas que despierten la curiosidad, así como las interacciones con profesionales de distintas áreas y la creación

de espacios innovadores son algunas de las iniciativas que los docentes pueden incorporar fácilmente a su práctica diaria e incentivar una enseñanza y aprendizaje creativo.

Y es que, en una sociedad de cambio perenne y acelerado, todas las estructuras que la sostienen deben ser capaces de adaptarse, ya que la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– (Unesco, 2005) llegó sin avisar hace unas décadas haciendo emerger el ingenio de los individuos, colectivos y organizaciones, transformando cada sector de la sociedad y cambiando comportamientos y formas de comunicación (Durán *et al.*, 2013). Si tenemos en cuenta que la sociedad debe ser creativa para afrontar los rápidos cambios a los que está sometida, necesitamos construir entre todos procesos de enseñanza-aprendizaje también creativos. De ahí que Mendoza y Herrera (2012) hablen de la necesidad cada vez más extendida de poseer conocimientos tecnológicos especializados con el fin de poder incorporarse a la vida laboral y comprender los medios digitales que se actualizan de forma continua. Es más, durante el confinamiento producido por la COVID-19, las TIC fueron una herramienta fundamental para el aprendizaje de forma *online* al tener que paralizar por unos meses la formación presencial en todas las etapas educativas. Las nuevas tecnologías tienen aspectos muy positivos tanto para los docentes como para los discentes y se deben dominar como recurso para el aprendizaje, pero sin rechazar otros instrumentos más tradicionales o convencionales.

#### 4. TECNOLOGÍA Y PATRIMONIO

Las nuevas tecnologías se han abierto paso en el ámbito de la educación, ocupando un espacio específico en el proceso de construcción del conocimiento y generando nuevas situaciones didácticas. Se consideran nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) tanto al conjunto de herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de la información, como al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*) en su utilización en la enseñanza. En este sentido, Bartolomé (2005) indica que las TIC, dentro del ámbito de la Didáctica, permiten no solo el diseño, desarrollo y uso de recursos en procesos educativos, sino también hacer un uso social de ellas; es decir, permiten que el alumnado entienda mejor su valor y utilidad en la sociedad y realice un uso activo y crítico.

A partir de la implantación de las competencias en el Sistema Educativo Español,<sup>2</sup> el concepto de TIC evolucionó hacia las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), palabra que fue definida por Vivancos (2008), y que significa el uso competencial de las nuevas tecnologías (TIC) desde la escuela, instituto o universidad, entendiendo a estas como herramientas y las TAC como actividad competencial. Por ejemplo, las TIC serían Internet y el ordenador o tableta y la tarea TAC correspondería a la creación de un cómic digital a través de la herramienta *Writecomics*.

Otro de los conceptos que ha aparecido es el de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), que permiten que sea el internauta quien genere los contenidos, de manera que el público participa en el diseño y generación del mensaje de comunicación, a diferencia de sitios web estáticos donde los usuarios y las usuarias se limitan a la observación pasiva de los contenidos (Fontal, Marín y Pérez, 2013; Zambrano y Balladares, 2017). Las TEP sirven para la cohesión social de un grupo determinado de personas, que comparten ideas, intereses y propuestas en favor de un objetivo en común. En opinión de Reig (2016), supone un paso natural en la evolución del universo digital, pasando de los expertos a la inteligencia colectiva construida a base de aportaciones de miles de personas.

El uso del patrimonio como herramienta educativa ha permitido a los docentes explorar nuevas estrategias para desarrollar determinados contenidos curriculares que, en principio, podrían parecer ajenos a la temática patrimonial y que en muchas ocasiones resultan ser tediosos o aburridos para los estudiantes, pero necesarios para su mejor formación (Gilabert, 2016). En realidad, toda educación es patrimonial, porque pretende “conformar identidades, ayudar a ser y estar, a formar parte de” (Fontal, 2013: 17). En concreto, en España tenemos

<sup>2</sup> Primero con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), donde se incluyó el concepto de competencias básicas como parte integrante del currículo y después con la Ley Orgánica 8/2023, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que las ajustó al marco de referencia europeo y las llamó competencias clave.

un buen sustento curricular para poder abordar un tratamiento del patrimonio integral y consciente en muchas materias escolares de los distintos niveles educativos. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de Historia del Arte su estudio forma parte del contenido, objetivos, competencias y evaluación del currículo de Bachillerato; porque, como defienden Álvarez, Martínez y García (2017: 204), “tanto el patrimonio material como el inmaterial son esenciales para la continuidad y para el conocimiento de realidades pasadas, debiéndose preservar por sus valores históricos y estéticos”, y esto se consigue a través de la educación, enseñando al alumnado no solo su análisis e interpretación, sino también su protección y puesta en valor.

Somos testigos y actores de una infinidad de formas de trabajar en y con el patrimonio, entendido como la relación entre bienes y personas. Hoy el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende incluso expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.<sup>3</sup> Esta nueva concepción puede considerarse el gran aporte del siglo XXI y trae consigo la necesidad de crear espacios en los que se generen diálogos enriquecedores y dirigidos hacia la sensibilización y donde las personas puedan establecer vínculos con los bienes a través de otras personas; un lugar donde lo subjetivo y particular se transforme en algo compartido (Pérez López, 2013).

Una de las grandes ventajas es que el patrimonio cultural puede ser visto e interpretado desde múltiples ópticas y todas son imprescindibles para su conocimiento. Una de ellas es la visión desde la educación y desde la cual son posibles numerosas propuestas de innovación que impliquen, incluso, a la comunidad social y conformar nuevas formas de entender educativamente el patrimonio, extendiendo sus límites más allá del ámbito formal; todo es cuestión de inventiva y de creatividad por parte del profesorado (Gilabert, 2016). La educación patrimonial se está convirtiendo en un mecanismo fundamental para fomentar una conciencia y respeto hacia el pasado, el presente y el futuro, pues las decisiones que sobre él se toman afectan a la memoria colectiva, a la identidad, al desarrollo sostenible, a la protección de la naturaleza y a las prácticas sociales (Capel, 2014). Además, como se puede comprobar en este artículo, es un elemento muy importante para alcanzar dos de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2015 y cuyas metas específicas deben lograrse en los próximos quince años: 1) garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y 2) lograr la igualdad entre los géneros<sup>4</sup>.

De la misma forma, una educación patrimonial efectiva, a través de diversos agentes socializadores (profesorado, familiares, amistades, medios de comunicación, etc.), podrá contribuir a generar una identidad cultural que favorecerá el desarrollo de actividades responsables y sostenibles sobre el patrimonio, facilitando así un legado valioso para las generaciones futuras (Martínez y García, 2016). De hecho, un estudio realizado en la Región de Murcia sobre cuáles eran los principales recuerdos sobre patrimonio cultural que permanecían en la mente del alumnado de Bachillerato demostró que este al finalizar la etapa tenía bastantes recuerdos; sin embargo, dicha formación sobre el tema debía ser mejorada y se echaba en falta una educación patrimonial “más amplia, integradora y consistente” (Álvarez, Martínez y García, 2017: 232). Por eso, desde una mirada educativa, Fontal (2013) propone la siguiente secuenciación orientada a la sensibilización hacia el patrimonio con el fin de estructurar la enseñanza del mismo (FIGURA 2):

- conocimiento del patrimonio para la comprensión;
- comprensión del patrimonio para la puesta en valor;
- puesta en valor del patrimonio para la apropiación simbólica;
- apropiación simbólica del patrimonio para el cuidado/conservación;
- cuidado del patrimonio para el disfrute;
- disfrute del patrimonio para la transmisión.

<sup>3</sup> Definición de *patrimonio cultural* por la Unesco: <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

<sup>4</sup> El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

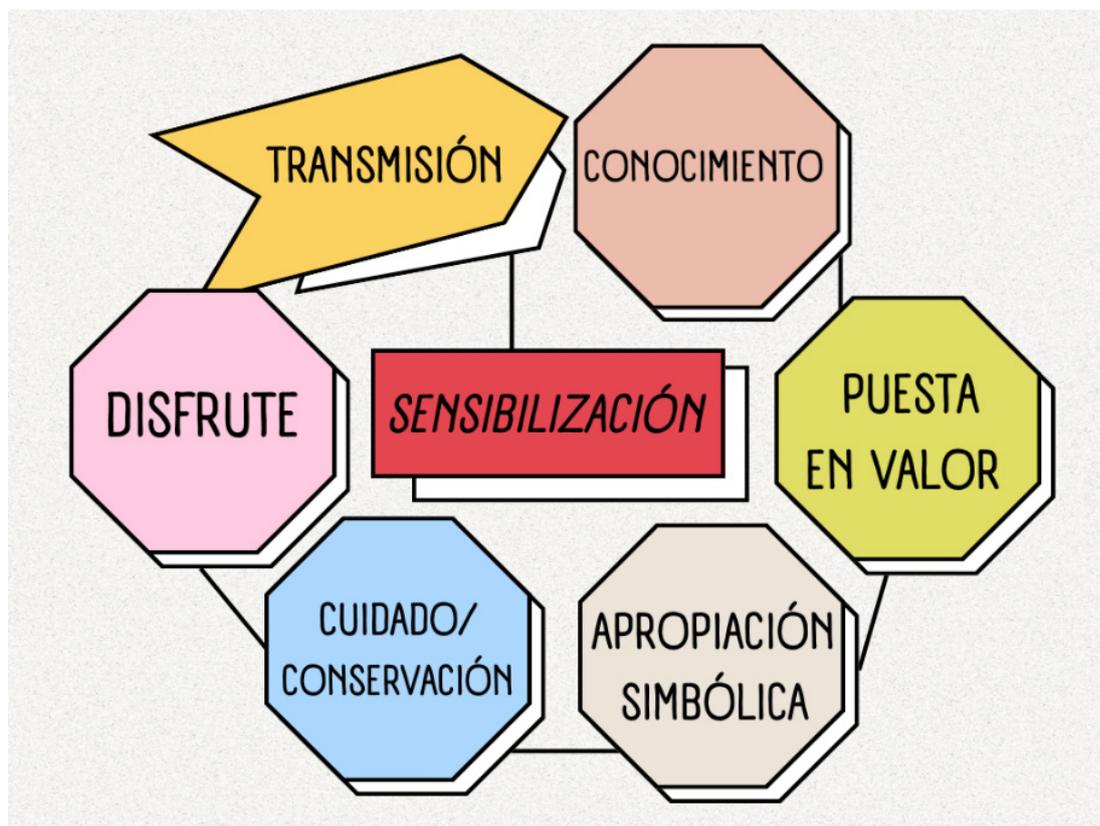


Figura 2. Secuenciación orientada a la sensibilización del patrimonio (Basado en Fontal, 2003: 15).

## 5. EDUCACIÓN INCLUSIVA

En esta experiencia educativa, además de la educación patrimonial y el uso de las nuevas tecnologías, también se ha tenido en cuenta la inclusión. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define la inclusión social como el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

En cuanto a la noción de educación inclusiva parece que surgió en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales organizada por la Unesco en 1994 y que concluyó con la llamada *Declaración y Marco de Acción de Salamanca*. En ella, se señaló que “las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Murillo y Duck, 2011: 11). Basándose en estas palabras, Arnáiz y Guirao (2014) destacan que el significado de inclusión es una escuela para todos, sin barreras ni físicas ni mentales, haciendo frente a las necesidades de cada estudiante para que tengan la sensación de pertenencia y se sientan aceptados, a pesar de sus posibles dificultades o limitaciones. Por tanto, el objetivo de la inclusión está orientado al alumnado con necesidades distintas y cómo debe ser atendido en los centros educativos (Cabezas, 2011).

Echeita y Duk (2008) dan un paso más y afirman que la inclusión educativa es hoy una aspiración de muchos sistemas educativos del mundo y no podría ser de otra manera si se aspira a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias; porque es “un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas” (OREALC/Unesco 2007: 11). Este compromiso se refuerza con la Declaración de Incheon<sup>5</sup> y la Agenda 2030 que establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de los que

<sup>5</sup> La Declaración de Incheon, firmada el 21 de mayo de 2015 en la República de Corea, recoge la visión transformadora de la educación que ya se había iniciado en el Informe de Delors donde se establecieron los principios de la enseñanza basada en competencias (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir) para la educación del siglo XXI.

se habló en el apartado anterior. Otros autores, como Cabero y Córdoba (2009), entienden la educación inclusiva como un comportamiento y por ende una manera de entender la vida. Es un afán por señalar un compromiso con un objetivo social básico, la salvaguarda de un derecho fundamental: la igualdad de oportunidades para aprender.

Con estas premisas teóricas, el proyecto que aquí se describe integró dos colectivos sociales diferentes junto con el alumnado de Historia del Arte con la finalidad de diseñar una práctica educativa inclusiva. Los grupos participantes fueron los ocho alumnos y alumnas del Programa de Formación Adaptada de Jardinería, que cursaban sus estudios en la misma institución que el alumnado de la asignatura, y los residentes de un centro geriátrico privado de las inmediaciones del Instituto de Educación Secundaria.

## 6. LA HISTORIA DEL ARTE EN EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO

La Historia del Arte, como disciplina académica, está centrada en los procesos creativos y experiencias artísticas que favorecen la formación intelectual. No obstante, al proporcionar un conocimiento y un punto de vista crítico del patrimonio artístico, memoria del pasado y del presente, sus contenidos preparan para su disfrute y preservación desarrollando la sensibilidad por el entorno cultural, convirtiéndose en un poderoso vehículo de entendimiento del mundo actual.<sup>6</sup>

Como materia de opción en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de segundo de Bachillerato está regulada por el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, y por el *Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Sin embargo, la aprobación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* también ha significado cambios importantes en la legislación educativa estatal y autonómica, aprobándose el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*, y el *Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunitat Valenciana*, y que en el caso de segundo de Bachillerato entrará en vigor en el próximo curso académico 2023-2024. Por lo tanto, en la propuesta metodológica que se expone en este documento se trabajó con el marco legal anterior a la LOMLOE.

Con el Informe de Delors de 1996 para la Unesco y el posterior Proyecto para el Desarrollo y la Selección de Competencias (DeSeco)<sup>7</sup> se crearon los principios de la enseñanza basada en competencias, tanto en el marco español como en el europeo, y que suponen “la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores” que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2005: 7). Según este modelo teórico, las competencias clave únicamente se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular, se desarrollan a través de la acción y la interacción y se llevan a cabo tanto en contextos formales –centro educativo– como no formales –familia, empresa, etc.– (Moya, 2008). De forma particular, la Historia del Arte favorece el desarrollo de la competencia digital (CD), la competencia lingüística (CL), aprender a aprender (AA) y, sobre todo, la conciencia y expresiones culturales (CEE).

Los contenidos de esta propuesta educativa se centraron en el bloque 4 denominado *El desarrollo y la evolución del arte europeo en el mundo moderno* (Decreto 87/2015). En concreto, la imagería del Levante español con la figura de Francisco Salzillo (1707-1783) como máximo representante de esta escuela y dentro del estilo barroco. Para España fue un periodo de decadencia política y económica del Imperio: guerras, pestes y hambre, que propiciaron

<sup>6</sup> Afirmaciones que aparecen en la introducción del currículo de Historia del Arte de segundo de Bachillerato del *Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*.

<sup>7</sup> El Proyecto DeSeCo fue promovido y desarrollado en 1999 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave. Estas son: competencia en comunicación lingüística (CL), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), aprender a aprender (AA), competencias sociales y cívicas (CSC), (sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE) y conciencia y expresiones culturales (CEE).

una fuerte emigración a América, una notable disminución de la población, la pérdida de colonias, la convulsión religiosa por la Contrarreforma y donde la dinastía de los Austrias Menores (Felipe III, Felipe IV y Carlos II) fue testigo de este ocaso. Sin embargo, respecto al arte y la cultura, fue una fructífera etapa que se conoce como el Siglo de Oro, con Góngora, Quevedo, Cervantes, Tirso de Molina, Velázquez, Murillo, Zurbarán o José Ribera, entre otros.

Respecto a la escultura barroca española se buscaba exaltar los ideales del Concilio de Trento y todo aquello que rechazaba la religión protestante, de ahí que hubiera tanta proliferación de imágenes procesionales o pasos escenificando la Pasión de Cristo que servían para instruir al fiel. Durante los siglos XVII y XVIII se desarrollaron tres importantes centros artísticos encargados de la realización de pasos e imágenes de vestir para procesionar por las calles españolas durante la Semana Santa. En Castilla-León, encontramos como máximo exponente a Gregorio Fernández, quien desarrolla un profundo dramatismo remarcando la emoción y el dolor. Andalucía también desarrolla la madera tallada, principalmente en Sevilla, con Juan Martínez Montañés, Juan de Mesa y Luisa Roldán (conocida como *La Roldana*), y en Granada destacaron Alonso Cano y Pedro de Mena.

En la segunda mitad del siglo XVII, el comercio con Italia reactivó económicamente la zona levantina, desde Valencia a Murcia, y recibió la llegada de sus influencias artísticas. Nicolás Salzillo, escultor de origen napolitano, se instaló en la capital murciana y fue allí donde su hijo Francisco desarrolló una importante carrera que le convirtió en uno de los grandes imagineros del barroco. Junto a la Ermita la Cofradía de Nuestro Padre Jesús, para la que realizó sus pasos procesionales más importantes, se creó un museo dedicado a su vida y obra (FIGURA 3). Ya en sus primeras biografías escritas por Diego Rejón Silva y Luis Santiago Bado, una década después de su muerte, hablaban de este espacio como el “depósito de las riquezas del arte” o “la obra mayor que puede ofrecerse a un artífice para manifestar su mucho dibujo y habilidad” (García López, 2015: 142; Marín Torres, 2017: 42 y 50). Además, desde que se dieron a conocer estas magníficas esculturas su fama no dejó de aumentar e incluso se convirtió en un lugar de peregrinaje para murcianos y turistas; pero no solo la iglesia, sino también la procesión conocida popularmente como Los Salzillos donde cada mañana de Viernes Santo La Cena, La Caída, La Oración del Huerto, Los Azotes, El Prendimiento, Nuestra Señora de los Dolores, San Juan y la Verónica junto con la imagen del titular –Nuestro Padre Jesús Nazareno–<sup>8</sup> salen por las calles de la ciudad cumpliendo con una tradición originada en 1601 y que en el año 2015 fue Declarada Bien de Interés Cultural (BIC) de carácter inmaterial.



Figura 3. Exhibición de los bocetos del taller de Salzillo en la institución museística. Imagen: M<sup>a</sup> Ángeles Gómez.

<sup>8</sup> Una enigmática y muy venerada imagen de 1600 que, según la tradición, fue traída por un fraile agustino desde Italia y que, por tanto, es la única que no fue realizada por Francisco Salzillo.

Tal es la importancia de este escultor, especialmente en la Región de Murcia y en la Comunidad Valenciana, que todavía hoy sigue generando una ingente cantidad de estudios e incluso algunos de ellos van más allá de su obra escultórica y se adentran en detalles y datos de su biografía o de aquellas leyendas y enigmas que han envuelto durante siglos a la Semana Santa murciana. Baste citar algunas publicaciones científicas recientes como el artículo De la Peña (2022) titulado “Libertad creativa *versus* autocensura en Francisco Salzillo (1707-1783)” o el de García López (2015), “Era todo para todos. La construcción biográfica de Francisco Salzillo en el siglo XVIII”, donde realiza un exhaustivo análisis bibliográfico del autor. También cabe destacar el último libro sobre el tema de Belda Navarro (2015), *Estudios sobre Francisco Salzillo*, la obra *Los misterios de Salzillo*, del periodista Botías Saus (2017), o las aportaciones de la actual directora del museo, M<sup>a</sup> Teresa Marín Torres (2017), para la revista *Descubrir el Arte*.

## **7. PROPUESTA METODOLÓGICA: LA FIGURA DE FRANCISCO SALZILLO EN LA IMAGINERÍA BARROCA**

La experiencia educativa que se analiza en estas páginas fue realizada durante el curso 2018-2019 en un instituto de Educación Secundaria del municipio alicantino de Torreveja y consistió en un proyecto sobre el escultor murciano Francisco Salzillo. Los proyectos son uno de los métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales, lejos de tendencias individualistas y competitivas, sin excluir ni clasificar a nadie según su capacidad o rendimiento. En ellos, el aprendizaje implica el contacto directo con el objeto de estudio y culmina con resultados reales como la materialización por parte de los estudiantes de un trabajo, una propuesta, de una exposición, etc. Por eso el alumnado ha de analizar las actividades que lo componen, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones (Quinquer, 2004). De esta forma, los estudiantes llevan la iniciativa y trabajan de forma autónoma y el o la docente ayuda, colabora, provee de recursos y facilita el proceso.

El grupo lo formaron dieciséis alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre los diecisiete y diecinueve años, que cursaban la asignatura de Historia del Arte de segundo de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. A nivel psicoevolutivo, los discentes se encuentran en la fase de la adolescencia tardía donde se produce el pensamiento formal, aunque este depende de los conocimientos previos de cada uno y una, tal y como apunta Álvarez Jiménez (2010). También se desarrolla el sentido crítico y el lenguaje pasa a ocupar un papel mucho más importante que en etapas anteriores. Según Vygotsky (2013), es ahora cuando los adolescentes se fijan más en sus iguales, por ejemplo, sus compañeros de instituto; por ello, sugiere que haya una interacción en las actividades entre estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje para que aquellos más formados puedan servir de guía y ayudar a desarrollar nuevas habilidades y conocimientos en el resto. Otros de los rasgos más importantes de la adolescencia como etapa vital es que se forja la personalidad, se establece el sistema de valores y se produce una crisis de identidad sexual, vocacional e ideológica (Ruiz Lázaro, 2013). Además, las áreas emocionales son muy activas en estas edades, lo que les lleva a tener una conducta muy exploratoria que debemos aprovechar en las clases y a la hora de diseñar las tareas (Ruiz Lázaro, 2013; Jensen y Ellis, 2015).

Actualmente, la gamificación -o ludificación- y el aprendizaje basado en juegos (ABJ) constituyen unas de las estrategias didácticas más pujantes en la enseñanza de la Historia del Arte, al menos en lo que concierne a los ámbitos de enseñanza no formal y a las prácticas innovadoras de ciertos docentes en el ámbito escolar. La introducción del juego en los procesos de enseñanza/aprendizaje supone, *a priori*, un estímulo para el alumnado, favoreciendo su motivación y participación en dichos procesos (Fernández y Sánchez, 2022). La gamificación se refiere al uso de elementos de diseño de juegos en otros contextos, pero por su carácter novedoso (ya que es un área relativamente nueva) aún no existe una definición aceptada de forma unánime (Contreras, 2017; Villalba y Aguilar, 2020). Kapp, en su libro *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (2012), defiende que es la utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamientos lúdicos para atraer a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas.

Foncubierta y Rodríguez (2014) hablan de técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.), con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. Y, para Teixes Argiles, es “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseños, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su propia motivación” (2015: 23).

Cuando se aplica en el contexto educativo, se intenta que los alumnos y alumnas jueguen con los contenidos de la materia, viviéndolos como retos que quieren superar y sintiéndose protagonistas de este aprendizaje. La ludificación es, por tanto, una de las nuevas tendencias educativas basadas en las metodologías activas y participativas donde los estudiantes adquieren una actitud más responsable de su propio aprendizaje. Uno de los recursos más utilizados en las aulas son los juegos de fuga o *escapes rooms*, es decir, aquellos que se basan en equipos de acción en vivo en los que los jugadores descubren pistas, resuelven acertijos y realizan tareas en una o más salas para lograr un objetivo específico (generalmente, escapar de la sala) en un tiempo limitado (Nicholson, 2015). Una variante de este tipo de juego es el *breakout* educativo, cuyo objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados, aunque para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas. Es una herramienta gracias a la cual se desarrolla la creatividad, la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico, pues los equipos descubren formas de trabajar juntos y a valorar las contribuciones de todos los miembros para alcanzar la meta común.

Otra de las metodologías importantes implantadas en los centros escolares es el aprendizaje servicio. Con el acrónimo APS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad social. Es una propuesta innovadora que parte de elementos tan conocidos como el servicio voluntario en la comunidad y la adquisición de aprendizajes. El *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* de Cataluña lo describe como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.<sup>9</sup> Esto significa que:

- Es una práctica educativa que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala y Opazo, 2015).
- Tiene una utilidad social, ya que es un reto de transformación de la realidad donde se fortalece no solo el éxito escolar, sino también el capital social de la comunidad (Batlle, 2011).
- Es un proceso en equipo en el cual los todos se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta articulada explícitamente en el aprendizaje de contenidos curriculares (Tapia, 2010).
- Es una actividad inclusiva, que facilita la superación de las desigualdades e incidiendo positivamente en la equidad, empoderando al alumnado especialmente a aquel con especiales dificultades (Mendia, 2016).

Las prácticas que vinculan aprendizaje y servicio solidario permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en las aulas al servicio de la comunidad, y simultáneamente les permite adquirir nuevos conocimientos y poner en juego competencias en contextos reales, desarrollando prácticas valiosas tanto para la formación de una ciudadanía activa y participativa como para la inserción en el mundo laboral (Tapia, 2010).

En esta iniciativa se unieron estas nuevas metodologías con la participación de los estudiantes del módulo de Jardinería y los residentes del centro privado para la tercera edad. Durante diez sesiones fueron realizadas las tres actividades que componían el proyecto que se describe a continuación.

<sup>9</sup> Definición de *aprendizaje servicio* en <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/#definicio>

La primera actividad denominada *Descifrando el museo* consistió en la visita al Museo Salzillo de Murcia por parte de la clase de Historia del Arte junto con los cinco alumnos y tres alumnas del Programa de Formación Adaptada de Jardinería; un módulo que nació durante el curso 2016-2017 como respuesta a la necesidad de ofrecer un futuro laboral a los estudiantes procedentes del aula específica del mismo instituto y de otros centros del entorno con necesidades educativas especiales.

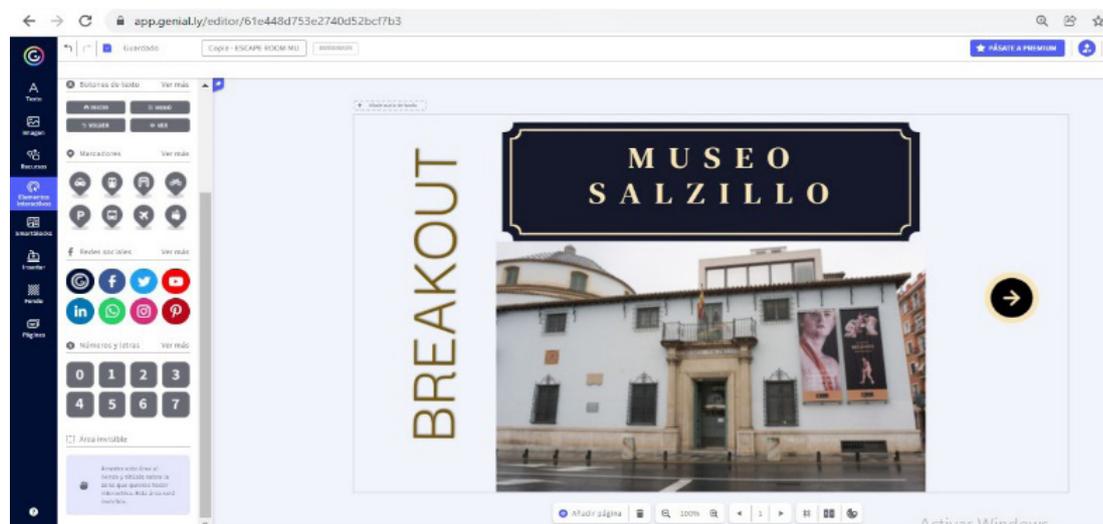
El Museo Salzillo fue creado en 1941 por el Ministerio Nacional de Educación a través de la reforma y ampliación de la Iglesia de Jesús, espacio que albergaba los ocho pasos procesionales realizados por el escultor murciano, entre 1752 y 1763, y que se había convertido en parada obligatoria para los turistas extranjeros. En la década de los años noventa, el museo comenzó una nueva etapa de renovación en la que se restauraron la mayor parte de sus fondos, así como las pinturas murales del templo, y se rehabilitó por completo el edificio según el proyecto del arquitecto Yago Bonet (Marín Torres, 2007). El proyecto, llevado a cabo entre 1999 y 2002, consistió en respetar íntegramente la iglesia barroca y la fachada renacentista, conservar también el ángulo de fachadas de los años de 1950 y 1960 e introducir en el vacío resultante un nuevo cuerpo que reorganizara, *cosiera* y a la vez se alzase como el nuevo museo. En palabras del propio arquitecto, el objetivo era lograr “una atmósfera arquitectónica capaz de generar un escenario privilegiado como teatro sacro, como apoteosis escultórica. (...) Un recorrido en el tiempo y en el espacio: un laberinto de emociones, de memorias y de conocimientos, un lugar de reencuentro entre el entorno, la persona y la obra de un escultor delicado y sensible” (Bonet Correa, 2002: 229 y 232). Desde entonces, en su interior se puede disfrutar no solo de las obras de imaginaria, sino también del ajuar procesional de la Cofradía; los numerosos bocetos modelados en barro; el Belén realizado entre 1776 y 1800 en colaboración con su discípulo, Roque López (FIGURA 4); y, un ejemplo de *presepe* napolitano que elaboraron artesanos de la ciudad italiana, desde 1725 a 1790, y cuyas piezas se dispersaron después por todo el mundo.



Figura 4. Vista de la Sala del Belén de Francisco Salzillo y su taller en el museo. Imagen: M<sup>a</sup> Ángeles Gómez.

Durante el recorrido por las instalaciones, una guía del museo fue explicando a los estudiantes datos acerca de la obra del escultor, los pasos procesionales, la conservación de las piezas, la distribución de las salas y espacios, etc. Con antelación, la docente acudió al museo y preparó la visita con el personal de la institución para conocer la información que les iba a facilitar al grupo, obras expuestas, discurso museográfico, etc., para que los retos a superar en las actividades del proyecto fueran sobre los contenidos de la visita guiada. Era muy importante que los discentes estuvieran atentos, recabaran información e hicieran fotografías del museo, puesto que lo iban a necesitar para la siguiente actividad y serían evaluados tras la visita mediante un *breakout* elaborado por la profesora con el programa *Genially*. A través del uso de dispositivos móviles y con una duración de veinte minutos, debían superar en grupos

de cuatro personas –dos miembros de Historia del Arte y otros dos de Jardinería– una serie de desafíos (preguntas, ordenación de letras para la comprensión de oraciones, elección de la imagen correcta, ordenación cronológica de hechos históricos, etc.) a medida que iban pasando *virtualmente* por cada una de las salas del museo (FIGURAS 5 y 6). Se empleó como narrativa la vida y obra de Salzillo, de manera que la temática daba unidad a la concatenación de retos y facilitaba la inmersión de los jugadores en una propuesta que buscaba trabajar unos contenidos educativos proporcionando experiencia y fomentando la cooperación. El alumnado comprobó que, para lograr la victoria en un juego de escape, además de los conocimientos y habilidades, era muy importante la cooperación entre los participantes de cada grupo.

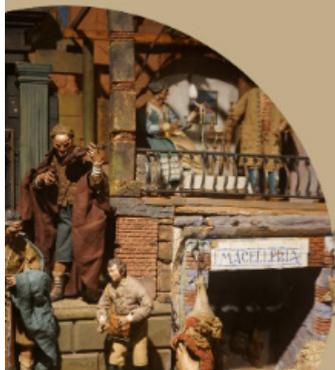


Figuras 5 y 6. Programa Genially con la portada del breakout sobre el Museo Salzillo y pregunta 2 del juego de gamificación. Elaboración propia.

La siguiente actividad llamada *Digitalarte* se realizó en una de las salas de informática del instituto y consistió en la elaboración de un folleto del Museo Salzillo con la aplicación *Canva*. Durante las tres siguientes sesiones de cincuenta y cinco minutos, cada grupo de la primera tarea tenía que elaborarlo y debía contener información e imágenes obtenidas durante la visita a la institución y estructurarse en forma de tríptico con los siguientes cuatro apartados: historia del museo, biografía del autor, recorrido museográfico y obras más destacadas (FIGURAS 7 y 8). La docente de Historia del Arte, el tutor del Programa de Jardinería y la directiva del Centro para la Tercera Edad eligieron el más acorde para su presentación en la residencia geriátrica.

**Francisco Salzillo**  
(1707-1783)

Es uno de los escultores más importantes del barroco. Hijo de napolitano y murciana, mezcló de forma magistral el colorido y realismo italianos con el profundo sentido religioso español propio del momento. Aprendió en el taller de su padre y su dominio del dibujo, la talla y el color contribuyó esencialmente a la perfección de sus esculturas.



Plaza de San Agustín, 3.  
Murcia (30005).  
Tel. 968 291 893 / Fax 968 296 500  
[www.museosalzillo.es](http://www.museosalzillo.es)



**MUSEO SALZILLO**

**Historia del museo**

Esta institución museística fue creada en 1941 por el Ministerio Nacional de Educación a través de la reforma y ampliación de la Iglesia de Jesús, espacio que albergaba los pasos procesionales realizados por el escultor murciano y que se había convertido en parada obligatoria para los turistas extranjeros.

En la década de los años noventa, el museo comenzó una nueva etapa de renovación según el proyecto del arquitecto Yago Bonet Correa, creando un lugar de reencuentro entre el entorno, la persona y la obra de un escultor delicado y sensible.

**Discurso museográfico**

Hoy en su interior se puede disfrutar no solo de las obras de imaginería, sino también del ajuar procesional de la Cofradía; los numerosos bocetos modelados en barro; el Belén realizado en colaboración con su discípulo, Roque López; y, un ejemplo de *presepe* napolitano que elaboraron artesanos de la ciudad italiana en el siglo XVIII y cuyas piezas se dispersaron después por todo el mundo.

**Obras destacadas**

La obra pasionaria constituye una de las realizaciones más importantes del artista. Cumpliendo con la tradición, todos los Viernes Santo por la mañana sus ocho imágenes salen por las calles de la ciudad en la procesión conocida popularmente como *Los Salzillos*: *La Última Cena*, *La Oración en el Huerto*, *El Prendimiento*, *Los Azotes*, *Verónica*, *La Caída*, *San Juan* y *La Dolorosa*.



Figuras 7 y 8. Parte exterior y parte interior del tríptico de uno de los folletos creados con *Canva* por los estudiantes.

*Exposición interactiva* fue el nombre de la tercera actividad que consistió en la visita de los cuatro grupos de alumnos y alumnas a la residencia para la tercera edad cercana al instituto durante cuatro horas. El centro se abrió en el año 2002 y en 2019 contaba con cincuenta y dos residentes –treinta y ocho mujeres y catorce hombres– con edades comprendidas entre los sesenta y dos años y los cien años. Cada equipo se preparó uno de los apartados del tríptico seleccionado para hacer una exposición oral a los residentes sobre quién fue Salzillo y cómo es actualmente el museo murciano dedicado a su vida y obra. A continuación, se crearon varias mesas de trabajo para el taller de escultura donde los y las provecas pudieron pintar pequeñas imágenes de barro que estaban inspiradas en figuras del Belén, así como

de la Dolorosa, el San Juan y la Verónica de Salzillo; ayudados por los estudiantes en todo momento este encuentro se transformó en un espacio donde compartir opiniones, vivencias y experiencias.

La última sesión fue desarrollada en la sala polivalente del instituto para llevar a cabo el *feedback* de este proyecto. Este fue evaluado con tres métodos diferentes: heteroevaluación, donde la docente evaluó al alumnado mediante una escala de estimación y una rúbrica (CUADRO 1); autoevaluación de cada estudiante y de la profesora mediante una encuesta de satisfacción que fue elaborada con *Google Forms* y, por último, la coevaluación, donde los discentes valoraron el trabajo de sus compañeros a través de una tabla con indicadores de logro. Con la diversificación de estos instrumentos de evaluación, donde se incluyeron ítems acerca de la actitud, el contenido, la cooperación, las habilidades sociales, etc., se conseguía evaluar tanto el producto final como todo el proceso.

Categoría	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
<b>Organización</b>	Información muy bien organizada y redactada.	Información bien organizada y redactada.	Está organizada, pero frases mal redactadas.	No está organizada ni bien redactada.
<b>Presentación</b>	No hay errores ortográficos y se cumplen con los criterios exigidos.	Hay algún error ortográfico, pero se cumple con los criterios.	Hay errores ortográficos y no se cumplen con todos los criterios.	Muchos errores y no se cumplen los criterios.
<b>Datos y contenidos</b>	Incluye abundantes datos y demuestra conocimiento de los contenidos.	Incluye algunos datos relevantes, pero otras informaciones son incorrectas.	Hay escasos datos y poco relevantes. No hay apenas contenidos.	La mayoría de datos son incorrectos y no hay información adicional.
<b>Calidad</b>	Contenidos e imágenes de gran valor, bien organizados y con fuertes conexiones para transmitir correctamente el mensaje.	Contenidos e imágenes con cierto valor por la calidad y organización de los mismos, pero no hay conexiones.	Contenidos e imágenes aceptables, pero no están bien organizados y no hay apenas conexión entre ellos.	Contenidos e imágenes de baja calidad, mal organizados y sin conexión.
<b>Descripción</b>	Hace una descripción completa y fundamentada del museo.	Hace una descripción buena del museo.	Incluye poca información sobre el museo.	No hay apenas información del museo.
<b>Recursos</b>	Se incluyen recursos complementarios de diverso tipo que amplían la información.	Se incluyen recursos, pero no son adecuados para la edad.	Se incluyen pocos recursos y no son idóneos para esta actividad.	No se incluye ningún recurso adicional.
<b>Formato</b>	Es visualmente muy atractivo y permite identificar los contenidos de forma rápida.	Es muy atractivo, pero no se identifican los contenidos con claridad.	Es atractivo y aparecen todos los apartados identificados, pero la consulta no es sencilla.	No es atractivo, no aparecen los apartados identificados y es difícil de consultar.

Cuadro 1. Rúbrica para evaluar la actividad *Digitalarte*. Elaboración propia.

## 8. CONCLUSIÓN

Hoy el predominio de lo virtual y la pérdida de oportunidades para la socialización espontánea han frustrado muchas posibilidades de experiencias donde se crean vínculos de solidaridad intergeneracional, intercultural y ambiental (Lotti y Betti, 2019). Asimismo, cada vez son más necesarias iniciativas que generen colaboraciones entre los espacios educativos y el territorio, puesto que fomentan el sentimiento de pertenencia e identidad. No obstante, hay dos factores que apuntan a un crecimiento del uso de la educación experiencial vinculada cada vez más a la realidad del contexto: la existencia de numerosas experiencias que, con el objetivo de favorecer procesos de socialización, ponen a los jóvenes en contacto con la comunidad; y, la buena predisposición de los equipos educativos a incorporar métodos que conecten con las finalidades de su intervención y favorezcan la inclusión social (López y Martín, 2018). De hecho, Pintado, Mateo y Mengual hablan de que este tipo de propuestas son “un foco de motivación para el aprendizaje y la inclusión” (2015: 93).

Con este proyecto se quiso generar un proceso experiencial de diálogo, de sensaciones y sentimientos compartidos del estudiante, por un lado, hacia el patrimonio cultural y, por otro, hacia dos colectivos sociales a veces olvidados y desprotegidos. Nuestras personas mayores son guardianas y garantes de recuerdos que solo ellas pueden mantener vivos y la inclusión de jóvenes con discapacidad en espacios escolares y comunitarios ayuda a crear personas concienciadas con su entorno y cómo debería ser su relación con el mundo; una relación basada en principios de solidaridad, respeto y cooperación. Al mismo tiempo, es fundamental que los depositarios del mañana, es decir, los discentes, sean plenamente conscientes del inmenso valor que tiene el patrimonio que reciben en herencia, de su significado profundo y de la importancia de continuar legando y depositando en futuras generaciones su contenido (Pérez López, 2013).

Todo lo expresado anteriormente implica que las funciones del profesorado en el aula, los contenidos culturales, las actividades y habilidades que el alumnado debe desarrollar, necesariamente tienen que readaptarse y reformularse en función del nuevo contexto sociocultural y tecnológico actual (Area, 2015).

Para terminar, el alumnado participante se mostró muy activo y comprometido en el proyecto, porque sintió que satisfacía necesidades de la comunidad, comprendió los contenidos de la asignatura, adquirió una experiencia valiosa relacionada con su formación y mejoró su sentido de responsabilidad hacia su entorno. Además, la resolución de las distintas actividades grupales obligó a trabajar de manera libre, creativa y autónoma, lo que propició que aumentara la confianza en cada uno de ellos; transformándolos en seres más resolutivos y seguros para afrontar cualquier otro tipo de retos que puedan encontrarse en el futuro.

Por último, resulta interesante trabajar en este tipo de materias, como la Historia del Arte, a través de un proceso global donde el conocimiento también depende del medio, espacio o territorio y donde –y esto es lo más importante– se consigue una formación completa del estudiante como ser humano social y cultural y artísticamente competente. Sin duda, fue una iniciativa con una alta implicación vital, reflexiva, que abre caminos a la cooperación y facilita el reconocimiento del discente en su entorno, aspecto que le satisface enormemente.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Domínguez, P., Martínez Valcárcel, N., y García Marín, R. (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. *Revista Tempo e Argumento*, 9(22), 198-235. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309222017198/7586>
- Álvarez Jiménez, J. M. (2010): Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-11. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_28/JUANA\\_MARIA\\_ALVAREZ\\_JIMENEZ\\_01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf)
- Arnaiz Sánchez, P. y Guirao Lavela, J. M. (2014). Atención a la diversidad. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 252, 22-35. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/483270>
- Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2015). La institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad. En *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional*, 11-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739675>
- Area Moreira, M. (2015): Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: políticas y actores*, 167-194. <https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2014/01/Reinventar-la-escuela-manuel-area-2015.pdf>
- Bartolomé, A. (2005). *El impacto de las nuevas tecnologías en educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <https://www.uv.es/aliaga/curriculum/Aliaga&Bartolome-2005-borrador.pdf>
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61(972), 49-54. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/04/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps.pdf>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bedmar Arroyo, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-

- aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5 (noviembre), 1-7.
- Belda Navarro, C. (2015). *Estudios sobre Francisco Salzillo*. Murcia: Editum.
  - Bonet Correa, Y. (1998-2002). Museo Salzillo (Murcia). *Memorias de Patrimonio*, 6, 223-242.
  - Botías Saus, A. (2017). *Los misterios de Salzillo*. Murcia: Diego Marín.
  - Bruner, J. (1991). “La construcción narrativa de la realidad”. *Investigación Crítica*, 18, 1-21.
  - Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: la inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/27>
  - Campos Cancino, G. y Palacios Picos, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad*, 27, 167-183. [https://www.researchgate.net/publication/323999298\\_La\\_creatividad\\_y\\_sus\\_componentes](https://www.researchgate.net/publication/323999298_La_creatividad_y_sus_componentes)
  - Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
  - Cole, M. (1996). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Cambridge: Universidad de Harvard.
  - Contreras Espinosa, R. S. (2017). Gamificando en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En *Experiencias de gamificación en las aulas*. Barcelona: InCom-UAB Publicacions, 11-17. <https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/188188/ebook15.pdf>
  - Corral Iñigo, A. y Perinat Maceres, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.
  - Cuadros, J., Valencia, J. y Valencia, A. (2012). Creatividad: concepciones, estrategias y su estimulación en entornos educativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 138-153. <https://doi.org/10.18359/reds.771>
  - De Bono, E. (2000). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
  - Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia estética*. Barcelona: Paidós Estética.
  - Durán Becerra, T., Esteban Abengozar, A., Magallón Martínez, R. C., Martire, A., Rebouças, B., y Weixlberger, C. (2013). La creatividad. *RUTA: Revista Universit aria de Treballs Acad emics*, 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4847189>
  - Echeita Sarrionandia, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
  - Elisondo, R., Danolo, D. y Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencias en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 103-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060412>
  - Fernández  lvarez, U. y Sánchez Rivera, J. A. (2022). Una experiencia de gamificación para estudiar Historia del Arte en Bachillerato: “Party & Co. de las Primeras Vanguardias”. *CLIO. History and History teaching*, 48, 251-276. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/clio/article/view/7337/7370>
  - Fernández Díaz, J. R., Llamas Salguero, F., Gutiérrez Ortega, M. (2019). Creatividad: Revisión del concepto. *REIDOCREA*, 8, 467-483. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-37.pdf>
  - Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. *Edinumen*, 1-8. [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)
  - Fontal Merillas, O. (2013). Estirando hasta dar vueltas al concepto de patrimonio. En *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, 9-22.
  - Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). Internet como medio y contexto para la educación patrimonial:  y contenido patrimonial en sí mismo? En *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, 108-125.
  - García López, D. (2015). Era para todo para todos. La construcción biográfica de Francisco Salzillo en el siglo XVIII. *Imafronte*, 24, 103-164. <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/243491>
  - Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
  - Garnica, N. (2018). Algunas consideraciones sobre la experiencia estética:  ideolog a estética o posibilidad crítica? *Universitas Philosophica*, 35(70), 229-250. <https://doi.org/10.1016/j.uph.2018.07.001>

- org/10.11144/Javeriana.uph35-70.acee
- Gerver, R. (2017). Docentes del siglo XXI. Claves para una educación abierta al cambio. *Conferencia de la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (ACADE)*, 30 de octubre.
  - Gilabert González, L. M. (2016). *La educación artística y la expresión plástica infantil: qué y cómo enseñar*. Madrid: Dykinson.
  - Gros, B. (2015): La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Revista Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58-68. <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>
  - Jensen, F. E. y Ellis Nutt, A. (2015). *El cerebro adolescente*. Barcelona: RBA.
  - Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
  - López Dóriga, M. y Martín García, M. J. (2018). El aprendizaje-servicio como práctica inclusiva. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 6, 88-102. <https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/348047>
  - Lotti, P. y Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 72-88. <https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/356485>
  - Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(2), 1-11. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
  - Mareovich, F. (2015). *Desarrollo simbólico: El aprendizaje de palabras por medio de imágenes*. Buenos Aires: Teseo.
  - Marín Torres, M. T. (2007). Museo Salzillo de Murcia. Un nuevo reto ante el III Centenario del nacimiento del escultor. *Museo.es*, 3, 134-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484790>
  - Marín Torres, M. T. (2017). Museo Salzillo: pasión barroca. *Descubrir el Arte*, 218, 42-48.
  - Marín Torres, M. T. (2017). Francisco Salzillo: feliz en su rincón. *Descubrir el Arte*, 218, 50-52.
  - Mariscal, S. y Giménez-Dasí, M. (2017). *Desarrollo temprano. Cognición, afectos y relaciones sociales (de 0 a 6 años)*. Madrid: Paraninfo.
  - Martínez Valcárcel, N., y García Marín, R. (2016). *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1980-2015). Base de datos 1980-2003*. Murcia: Diego Marín.
  - Mendia, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista digital Convives*, 16. <https://www.zerbikas.es/zerbika/>
  - Mendoza, N. E. y Herrera, L. (2012). Herramientas y tendencias para la enseñanza apoyada por TIC: docencia y líneas de investigación. *Revista Virtualis*, 3(6), 42-57. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v3i6.61>
  - Montenegro Ortiz, C. M. (2014). Arte y experiencia estética: John Dewey. *Nodo: Arquitectura, ciudad, medio ambiente*, 9(17), 95-105. <https://core.ac.uk/download/pdf/236383319.pdf>
  - Mora, F. (2018). El cerebro aprende si hay emoción. *Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/>
  - Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista QURRICULUM*, 21, 57-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2917446>
  - Murillo, C. y Duk, J. F. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11-12. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/662817>
  - Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*, 1-35. <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
  - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OrealC)/Unesco Santiago de Chile (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,

- 5(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
  - Peña Velasco, C. (2022). Libertad creativa versus autocensura en Francisco Salzillo (1707-1783). *Hispania Sacra*, 74, 213-230. <https://doi.org/10.3989/hs.2022.16>
  - Pérez López, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, 57-92.
  - Pérez Gómez, A. I. (2012): *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.
  - Pujolàs Maset, P. (2008): *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
  - Quinquer, D. (2004): Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista Íber*, 40, 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/87608>
  - Ramos de Vasconcellos, V. M y Da Costa Guimarães Santana, C. (2004). Lev Vygotsky. Su vida y su obra: una psicología de la educación. En *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vygotsky*, 15-30.
  - Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP. Internet como escuela de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 473, 24-27. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/446128>
  - Rogoff, B. (1993). *Apéndices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
  - Ruiz Lázaro, P. J. (2013). Psicología del adolescente y su entorno. *Aulamayo*, 2-7.
  - Sadova, M. A. (2016): *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. Universidad Oberta de Catalunya.
  - Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130011.pdf>
  - Sobrino López, D. (2012): Experiencias didácticas con TIC en el área de Geografía e Historia. En *Aulas del siglo XXI. Retos educativos*, 203-264. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=475648>
  - Pintado, M. M., Mateo, C. y Mengual, I. (2015). Programa Capacitas: inclusión e ilusión. En *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultado*, 89-98.
  - Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 5, 23-43. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001173.pdf>
  - Unesco (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
  - Valsiner, J. (1997). *La cultura y el desarrollo de la acción infantil: una teoría del desarrollo humano*, 2ª ed. Nueva York: John Wiley & Sons.
  - Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. En *Handbook of child psychology*, 189-232.
  - Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
  - Vygotsky, L. S. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
  - Villalba Ríos, P. y Aguilar Escobar, V. G. (2020). La gamificación como innovación metodológica. El uso del *breakout* educativo en la asignatura Economía de Bachillerato. En *Cooperación transfronteriza: desarrollo y cohesión territorial*, 857-873. <https://idus.us.es/handle/11441/126944>
  - Vivanco Martí, J. (2008). *Tratamiento de la información y la competencia digital*. Madrid: Alianza.
  - Zambrano Farías, F. J. y Balladares Ponguillo, K. A. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 10(2), 169-177. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.534>
  - Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O’Reilly.