

## **Una experiencia docente sobre el mundo del trabajo durante la Revolución Industrial a través de la pintura**

Francisco de Asís Gomariz Sánchez  
Universidad de Murcia  
[fgomarizsanchez@um.es](mailto:fgomarizsanchez@um.es)

### **RESUMEN**

El presente artículo pretende ser una aportación innovadora a la enseñanza del mundo del trabajo durante los años centrales del siglo XIX en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo del primer curso de Bachillerato, a través de los pintores del realismo francés, fundamentalmente. Su principal contribución reside en la capacidad para hacer del alumno un agente activo en el proceso de aprendizaje y desarrollar en él determinados recursos expresivos, comunicativos, creativos y críticos, donde la empatía y la socialización juegan un papel esencial.

**Palabras clave:** aportación innovadora, mundo del trabajo, empatía, socialización.

### **ABSTRACT**

This article is intended as an innovative contribution to the teaching of the working during the middle years of the nineteenth century in the field of Contemporary World History of the first year of high school through the French realist painters, basically. Its main contribution is the ability to make the student an active agent in the learning process and develop is him certain expressive, communicative, creative and critical resources, where empathy and socialization play an essential role.

**Key words:** innovative contribution, working world, empathy, socialization.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La mayor parte del material y las técnicas didácticas de este artículo son el fruto de la experimentación realizada en el IES Valle de Leiva de Alhama de Murcia durante el mes de octubre del curso 2011-2012 y llevada a cabo en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato a lo largo de seis sesiones. Los objetivos pedagógicos del departamento didáctico de Geografía e Historia, junto con los del centro, tuvieron como objeto intentar potenciar al máximo el desarrollo de la actividad intelectual y la conducta moral de cada uno de los alumnos a partir de las materias de las distintas programaciones docentes para proyectar el conocimiento a la construcción de un futuro mejor. Así pues, el propósito fundamental del departamento de Geografía e Historia fue la de proporcionar al alumnado aquellos medios necesarios y formativos

para acercarse con rigor pero sin fatiga y sin aburrimiento a los contenidos, reduciendo a lo esencial y significativo la trama de los acontecimientos políticos o los fenómenos socioeconómicos para dar preferencia al sujeto de la historia: cómo es, piensa, contempla o siente y de qué es capaz el ser humano.

Llegados a este punto, el profesor de Historia del Mundo Contemporáneo solicitó la ayuda del compañero que impartía Historia del Arte (2.º de Bachillerato) y ambos llegaron a la conclusión de que cualquier alumno con una formación humanista básica dispone de suficientes elementos de juicio para estudiar a algunos pintores que desarrollaron su obra a mediados del siglo XIX, y más concretamente a los pintores del realismo francés Millet y Daumier, como fuente de conocimiento histórico del mundo del trabajo de esa época, momento en que los países de Europa occidental habían acusado una serie de cambios y transformaciones profundas de diversa índole que determinaron el tránsito de las sociedades agrarias a las sociedades industriales. En concreto, el período que abarca desde la Segunda República Francesa hasta el final del Segundo Imperio francés, con la subida al poder de Luis Napoleón y la consiguiente creación de un arte oficial que puso constantes trabas al carácter independiente y a la iniciativa intelectual de determinados artistas, fue básicamente el telón de fondo en el que Millet y Daumier desarrollaron su labor pictórica, junto a Courbet. El primero de ellos centró su labor en reflejar el trabajo, la resignación y el dolor del campesinado; el segundo, caricaturizó apasionadamente a las clases dirigentes, enalteció al trabajador urbano y consideró la pintura como un trabajo utilísimo y legítimo para combatir los falsos moralismos y las diferencias sociales.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo principal de esta ponencia es idear, concretar y difundir una experiencia pedagógica que ha permitido “llegar a un conocimiento motivado y coherente, fundado en el valor estético [...] el verdadero contenido de la obra, no ya el aparente del asunto, se descubre en el análisis de la forma, y que, a la inversa, el carácter de la forma se descubre en el análisis del contenido” (Berger, 2002: 214). Se deduce, por tanto, que el objetivo del trabajo de los alumnos de 1.º de Bachillerato residió tanto en el análisis estético del suceso narrativo como en la manera en que estos

pintores observaron y comprendieron las condiciones materiales y sociales de la vida cotidiana y del trabajo a través de una mezcla de inteligencia, sentimiento e imaginación, facultades que también nos propusimos fomentar en el alumnado a lo largo de esta experiencia, prestando especial atención al desarrollo de destrezas y estrategias de aprendizaje y entendiendo siempre que “la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente” (UNESCO, 2006: 1), sin olvidar que “el mundo en el que vivimos se puede ver de varias maneras... El acto de ver es epistémico; el geólogo ve en función de sus intereses geológicos. Pero las “mismas” formaciones rocosas son una forma de experiencia totalmente diferente para un urbanizador, un poeta o un pintor [...] Cada persona trae consigo un marco de referencia diferente y lee lo que en principio es la misma imagen de una manera distinta. Cada lectura es una interpretación que influye en la experiencia que tiene la persona” (Eisner, 2004: 113). En este sentido, “la educación artística y cultural puede ser un contexto idóneo para repensar la educación en nuevos escenarios de participación, inclusión y ensayo para la vida” (Alsina, 2012: 13) y una posibilidad magnífica para que el profesor organice y anime situaciones de aprendizaje (Perrenoud, 2010) y el alumnado utilice y desarrolle los sentidos y las sensaciones. Es obvio que también al profesor de la materia le corresponde la función de seleccionar los materiales y orientar y coordinar el trabajo de los alumnos sobre todo para que aprendan a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen la obra de arte como un todo (Arnheim, 1993). Esta es la razón fundamental por la que se ofrece una serie de actividades útiles, que han sido plasmadas en el aula, para que otros profesores las pongan en práctica y les sirvan de ejemplo para elaborar otras que consideren más idóneas, según cada caso o situación. Por último, para discernir y estudiar con mayor rigor los contenidos se ha recurrido al análisis de textos de naturaleza histórica o histórico-artística.

El desarrollo de los contenidos contribuyó a que los alumnos adquirieran los siguientes objetivos específicos:

1.º) Comprender la influencia en el arte de los cambios sociales y económicos originados durante la Revolución Industrial.

2.º) Reconocer en la pintura realista francesa el reflejo de la vida cotidiana y social del momento y valorar el grado de implicación de Millet y Daumier con los grupos sociales más desfavorecidos.

3.º) Resumir las características pictóricas de Millet, Daumier y otros pintores, a través del análisis de obras relacionadas con el mundo del trabajo y con la situación social de los obreros.

### 3. METODOLOGÍA

Señala René Berger que “si es verdad que contenido y forma son *uno* en la obra, si también es verdad que son *uno* para nuestra intuición, y por eso podemos sentirlo y aun proclamar con fuerza que es así puesto que lo sentimos, es un hecho que, para nuestro espíritu, esta unidad no puede ser abarcada de golpe. Además, para conocerla es necesario situarse *alternativa* y *sucesivamente* en la perspectiva del contenido y en el de la forma, sin que la una sea sacrificada a la otra, vigilando que ambas ejerzan en todo momento un control recíproco. De aquí se deduce que [...] el *verdadero contenido de la obra, no ya el aparente del asunto, se descubre en el análisis de la forma, y que, a la inversa, el carácter de la forma se descubre en el análisis del contenido*” (Berger, 2002: 220). Admitida esta afirmación, hay que añadir que aunque por su naturaleza y carácter interdisciplinar la historia del arte ha recurrido a otras disciplinas como la psicología, la sociología, el estructuralismo, la semiótica, etc. para profundizar en el análisis e interpretación del hecho artístico, otros autores plantean que “hoy día la aproximación histórica es el único parámetro válido para enjuiciar las obras de arte, que hay que situarse en el momento histórico en que una obra de arte es creada para analizar la obra en el contexto de su creación” (Borrás, 1985: 101), lo que no implica la eliminación del estudio de los aspectos técnicos y formales. Sumados todos, el objetivo metodológico de este trabajo consiste en procurar un aprendizaje significativo del conocimiento histórico a través del análisis de la obra de arte con rigor y amenidad. Para ello se han diseñado actividades para evaluar los conocimientos previos de los alumnos y un conjunto de tareas para motivar, individualizar y socializar la enseñanza, a través de la clasificación, organización y gestión de fuentes escritas y visuales, como lectura y

comentario de textos, trabajos individuales y en equipo y comentarios sobre presentaciones de PowerPoint.

Por otra parte y dadas las características específicas del área de las Ciencias Sociales, se ha procurado fomentar la opinión personal y crítica de los alumnos, especialmente a través de debates y coloquios, así como la conexión entre los contenidos y las situaciones personales de la vida real para procurar que sean sujetos activos, capaces de aportar su grano de arena a través de la investigación.

#### **4. DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

##### Sesión 1

Objetivo: Tareas para evaluar los conocimientos previos de los alumnos.

##### TEXTO 1

El factor trabajo es el esfuerzo físico e intelectual aportado por las personas que intervienen en la actividad productiva.

Díez Sánchez, R. y Villena Molina, P. (2002). *Economía*. Barcelona: Edebé, p. 42.

##### TEXTO 2

En cualquier tipo de tarea creadora, la persona que crea se une con su material, que representa el mundo exterior a él. Sea un carpintero que construye una mesa, un joyero que fabrica una joya, el campesino que siembra el trigo o el pintor que pinta una tela, en todos los tipos de trabajo creador el individuo y su objeto se tornan uno, el hombre se une al mundo en su proceso de creación. Esto, sin embargo, solo es válido para el trabajo productivo, para la tarea en que yo planeo, produzco y veo el resultado de mi labor. Actualmente en el proceso de trabajo de un empleado o un obrero en la interminable cadena, poco queda de esa cualidad unificadora del trabajo. El trabajador se convierte en un apéndice de la máquina o de la organización burocrática. Ha dejado de ser él, y por eso mismo no se produce ninguna unión aparte de la que se logra por medio de la conformidad.

Fromm, E. (2011). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós, p. 33.

Actividades:

1. Después de leer ambos textos, intenta definir qué es para ti el trabajo.
2. Explica la frase: “En cualquier tipo de tarea creadora, la persona que crea se une con su material, que representa el mundo exterior a él”.
3. ¿Cuáles son, según tú, las diferencias entre el “trabajo creador” y el “trabajo de un empleado y un obrero”?
4. ¿Crees que el trabajo satisface a todas las personas por igual? ¿Por qué?

IMAGEN 1



IMAGEN 1: *Trabajo*, de Ford Madox Brown (1852-1865)<sup>1</sup>

Actividades:

1. Observa con detalle este cuadro y después de analizar los aspectos técnicos, la estructura formal y la configuración espacial con especial atención, describe la escena y todos los elementos de las imágenes; personajes y diferencias sociales que reflejan, vestuario, ambiente, actitud, etc. ¿Crees que

---

<sup>1</sup> El autor del artículo es el único responsable del cumplimiento de la legalidad vigente respecto a la reproducción de las imágenes que incluye en su trabajo, según consta expresamente en los requisitos de publicación en CLIO. La Asociación Proyecto CLIO se exime de toda responsabilidad.

el pintor ofrece una visión realista del tema? ¿Qué idea o sensación crees que trata el pintor de transmitir al espectador?

2. Busca información sobre el cuadro en internet, por ejemplo, en Google Libros. También puedes leer la página 222 del libro “Historia crítica del arte del siglo XIX” de Stephen F. Eisenman (ed. Akal). Contrasta el comentario de este autor o de otros autores con el tuyo y elabora un informe de una página donde sintetices todas las opiniones, incluida la tuya. Destaca la que consideres más idónea.

## Sesión 2

Objetivo: Tareas para motivar a los alumnos.

### TEXTO 3

[...] en 1852, el médico Joaquín Font describía un panorama muy poco optimista de la situación de los obreros de Barcelona. Trabajaban doce o trece horas diarias, hombres, mujeres y chicos, tanto los fuertes como los más débiles, y lo hacían en locales infectos y poco ventilados; comían generalmente bacalao y arenques, porque no podían comprar carne, y esto les reseca la garganta y los empujaba a beber vino y aguardiente [...] Estas indicaciones están confirmadas por el proyecto de una exposición que los directores de la Comisión Obrera de Barcelona querían enviar en 1855 a Isabel II; en ella se habla de la escasez del salario, de la inseguridad en el trabajo, de las enfermedades de los obreros, de la insalubridad de las naves en las fábricas, del trabajo de los niños y de la necesidad de fundar para ellos escuelas y lugares donde acogerlos cuando se quedaran huérfanos. En aquella época reclamaban una jornada máxima de diez horas y la creación de una comisión que interviniera en las discusiones sobre salarios entre patronos y obreros.

Vicens Vives, J. (1980). *Industrials i politics*. En A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega, J. Roig y J. C. García-Borrón. *Orbe-País* 8. Barcelona: Vicens Vives, p. 313.

Actividades:

1. ¿Cuántas horas trabajaban los obreros en Barcelona? Busca información en internet sobre el horario medio de un trabajador industrial en la actualidad.

2. ¿De qué se quejaban los obreros ante la reina Isabel II en 1855? ¿Qué reclamaban?
3. Haz una relación de trabajos que consideres agradables y en los cuales el ser humano se realice a sí mismo. Después haz otra lista de trabajos que consideres desagradables y deshumanizados. Razona el porqué de tu doble elección. A continuación, pide a algunos de tus familiares más cercanos su opinión sobre las ventajas e inconvenientes del trabajo manual e intelectual. Después, elabora un informe y extrae conclusiones.
4. Imagina que eres un padre o una madre que vive en Barcelona en la época que menciona el texto y pretendes convencer a tu hijo o hija de que estudie. Indica las razones que le darías.

#### IMÁGENES 2, 3 y 4



IMAGEN 2: *Los picapedreros*, de Gustave Courbet (1848)





IMAGEN 3: *El picapedrero*, de John Brett (1857-1858)



IMAGEN 4: *El picapedrero*, de Henry Wallis (1857)

A partir de 1848, año en que fue pintado el cuadro de Courbet, el arte romántico dejó paso a una concepción más realista del mundo. A los pintores del realismo francés les interesó de una manera especial la situación de la clase obrera, que reflejaron en sus cuadros con la mayor objetividad posible. Según Proudhon, uno de los padres del pensamiento anarquista y amigo del pintor, Courbet inauguró la temática socialista en la pintura con su obra *Los picapedreros*.

Entre 1857 y 1858, diez años después de que Courbet terminase su cuadro, el pintor prerrafaelita John Brett pintó una obra de temática idéntica, donde refleja a un niño rompiendo piedras para la construcción de un camino, mientras un perrito juega con un objeto. Ese mismo año otro pintor prerrafaelita, Henry Wallis, sorprendió al público inglés con una interpretación muy personal del tema.

Actividades:

1. ¿De qué manera muestran la naturaleza del trabajo cada uno de estos pintores?
2. ¿Cuál de ellos refleja mejor la rutina y la dureza del trabajo manual? ¿y los desajustes e injusticias de los esquemas de producción de mediados del siglo XIX?
3. ¿Qué sugieren la disposición de las figuras, en cada caso?
4. ¿Cuál de estos cuadros está más alejado de la problemática social?
5. ¿Qué estado de ánimo te sugiere el cuadro de Wallis?

Sesión 3 y 4

Objetivo: Tareas para individualizar la enseñanza.



IMAGEN 5: *El sembrador* (1850)



IMAGEN 6: *El aventador* (1848)



IMAGEN 7: *El hombre de la azada* (1863)



IMAGEN 8: *La espigadoras* (1857)



IMAGEN 9: *El Ángelus* (1857-1859)

#### TEXTO 4

Nacido en Normandía en una familia campesina, optó por vivir como un campesino, con su familia de catorce hijos, dedicando su vida a la pintura de campesinos, en cuyo apego a la tierra encontró una cualidad religiosa. Generalmente, hasta entonces los campesinos habían sido retratados como seres estúpidos o incluso ridículos, incluso cuando Brueghel les hizo ejemplificar a las fuerzas ciegas de la

Naturaleza. Millet los vio como piadosos actores en un drama ordenado de forma divina, una réplica católica al rol dominante que campesinos y trabajadores habían asumido en aquel momento en el pensamiento de Karl Marx, quien habría sentido cierto desprecio por los campesinos de Millet, que aceptan su parte humildemente.

Hartt, F. (1989). *Arte. Historia de la pintura, escultura y arquitectura*. Madrid: Akal, p. 960.

## TEXTO 5

Frecuentemente se ha dicho que Millet fue el primero en no retratar al campesino como figura de circo; sin embargo, esto no es cierto, pues durante los siglos XVI y XVII numerosos pintores holandeses representaron finalmente el carácter real del campesino y de su vida. Esto puede aplicarse sobre todo a Brueghel (quien produjo una serie de obras representando campesinos en sus trabajos). En la melancólica gravedad de las obras de Millet coinciden tres factores: un esteticismo sentimental, un vigoroso esfuerzo por lograr la monumentalidad y una ternura hacia los campesinos, pues el pintor estaba cerca de ellos, los comprendió y sintió la obligación de relatar sus alegrías y tristezas.

Novotny, F. (1994). *Pintura y escultura en Europa 1780-1880*. Madrid: Cátedra, p. 176.

Actividades:

1. Con la ayuda de la bibliografía que el profesor te proporcione, haz una breve contextualización histórico-artística del realismo pictórico francés, explica las características principales de este movimiento artístico y por último, señala y analiza las obras más destacadas de Millet y Daumier.
2. En relación con la información contenida en los textos, ¿qué características hacen de Millet un pintor importante?
3. ¿En qué aspecto no están de acuerdo ambos textos?
4. Como habrás observado en las imágenes, los campesinos de Jean-François Millet tienen un aspecto robusto y se presentan aislados e incommunicados en medio de paisajes de amplios horizontes, ¿crees que es una forma que el pintor ha elegido para reclamar la atención del observador sobre la condición



de los campesinos? ¿a Millet le interesa el campesinado como clase social o tan solo pretende reflejar la dignidad de sus gentes?

5. Explica la frase de Millet: “uso lo trivial para expresar lo sublime”.

Sesión 5 y 6

Objetivo: Tareas para socializar la enseñanza.

IMÁGENES 10, 11 y 12

Honoré Daumier (1808-1879) fue un pintor y dibujante que encontró en la crítica social y en la sátira política un medio expresivo para tomar partido por los más débiles, convirtiéndose en un hábil observador y cronista de la vida urbana de la era industrial. Sus cuadros, de tonos oscuros y trazos gruesos, anuncian el expresionismo y abordan siempre la misma temática de las gentes trabajadoras y humildes, que viajan en trenes de tercera o hacen la colada en los arrabales de la ciudad. Vivió y murió en la pobreza.



IMAGEN 10: *Un vagón de tercera clase* (1862)

TEXTO 6

Su preocupación no está dirigida a la superficie tangible de la realidad, sino al significado emocional que hay tras ella. En esta pintura capta una condición humana peculiarmente moderna, “la masa solitaria”, formada por personas que no tienen nada en común aparte del hecho de viajar juntas en el mismo coche del ferrocarril. Aunque

físicamente están amontonadas, no se observan unas a otras; cada una está aislada con sus propios pensamientos. Daumier explora este estado con una percepción del carácter y una amplia simpatía humana digna de Rembrandt, cuya obra reverenciaba. Su sentimiento de la dignidad de los pobres sugiere también la obra de Louis Le Nain.

Janson, H.W. y Janson, A.F. (1988). *Historia del arte para jóvenes*. Madrid: Akal, p. 327.

Actividades:

1. Observad por equipos la gama cromática utilizada por Daumier en esta obra. ¿Cuáles son los colores dominantes? ¿Tienen algún significado simbólico?
2. Buscad información sobre Rembrandt (1606-1669) y Louis Le Nain (1593-1648), pintores que recrean ambientes en los que la luz favorece el recogimiento y la meditación, y estableced los correspondientes paralelismos con la obra de Daumier.
3. Después de leer el texto, ¿cuál creéis que es el “mensaje” que Daumier quiere transmitir? ¿Qué impresión provoca la visión de este cuadro?
4. ¿De qué modo contribuye esta pintura al conocimiento de la situación de la clase obrera en los años de la industrialización?



IMAGEN 11: *La lavandera* (1863)

## TEXTO 7

*La lavandera* es el cuadro más conocido del pintor realista francés Honoré Daumier [...] Es una de las obras que realizó retratando a las clases humildes parisinas durante el segundo imperio, como *Un vagón de tercera* de la misma época. De ellas se desprende la impresión de sufrimiento, del trabajo agotador que desempeñan. No obstante, también puede apreciarse que la lavandera es fuerte, robusta, lo que reflejaría su consideración como una heroína, un «monumento a la honradez», pues así se veía por parte del socialismo de la época romántica. En este sentido, sus representaciones de las clases humildes es parecida a la de Jean-François Millet. Este cuadro se trata de una exaltación de la mujer, trabajadora y madre a la vez. Se representa como centro del cuadro a una mujer solitaria y trabajadora, que ha terminado su jornada y sube las escaleras, desde las orillas del Sena, dando la mano a un niño. Va cargada con un fardo en el que lleva ropa. Detrás de ella se ven las casas brillando esquemáticamente a la luz vespertina.

[http://es.wikipedia.org/wiki/La\\_lavandera](http://es.wikipedia.org/wiki/La_lavandera)

#### Actividades:

1. “La misión del arte es una misión de sentimiento y amor”. Realizad un comentario del cuadro por parejas, aplicando la célebre frase de la escritora George Sand (1804-1876), contemporánea de Daumier. Después, elegid las cualidades con las que calificaríais a este cuadro: naturalidad, frialdad, sensibilidad, expresividad, elegancia, tristeza, melancolía, sencillez, humildad...
2. Algunos historiadores del arte interpretan que la clara luz del fondo significa un halo de esperanza para esta madre trabajadora y su hijo; otros, en cambio, subrayan que la ternura de la escena contrasta con un desolador paisaje urbano, que acentúa la soledad de ambas figuras. ¿Cuál es vuestra opinión? Formad equipos, estableced conclusiones y exponedlas por escrito.
3. ¿Creéis que Courbet, Millet y Daumier entienden de igual forma su pintura? ¿Qué diferencias aprecias entre ellos?



IMAGEN 12: *El levantamiento* (1860)

#### Actividades:

1. Haced una lectura social de este cuadro, a partir de vuestros conocimientos sobre los movimientos obreros y los problemas de la clase obrera durante la revolución industrial. ¿Cuál es su mensaje?



2. ¿Creéis que Daumier es el pintor que mejor se adapta al espíritu revolucionario de su época? ¿Por qué?
3. Elaborad un breve resumen sobre las características más importantes que habéis aprendido sobre el Realismo pictórico.

## 5. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta experiencia ha incluido cinco factores de evaluación:

- 1) Comprensión y aplicación de actividades a través de la lectura, análisis e interpretación de imágenes y textos, inferir conclusiones a partir de la información suministrada por el profesorado, aplicar los términos y conceptos explicados en clase, distinguir entre hechos y opiniones vertidos en un texto, etc. (40% de la calificación final).
- 2) Actitud del alumno frente al aprendizaje y grado de confianza frente a la posibilidad de aplicar lo aprendido (10%).
- 3) Grado de cooperación en la planificación, desarrollo y elaboración de las actividades programadas (10%)
- 4) Autoevaluación del alumno de acuerdo al primer factor estimado (20%)
- 5) Coevaluación realizada para cada alumno por sus compañeros de equipo (20%).

En la Tabla 1 se muestra el grado de acuerdo de los alumnos en relación a las calificaciones obtenidas en cada uno de los factores de evaluación. La media más alta la obtiene el factor 1, es decir, el que depende directamente del profesor; en cambio, se observan diferencias notorias en el resto de ítem. El factor menos valorado ha sido el 5, (coevaluación), contrastando con el factor 4 (autoevaluación). Los alumnos, en general, no se sienten calificados con justicia por sus compañeros de equipo:

*Tabla 1. Grado de acuerdo del alumnado en relación a la calificación final (escala 0-4 puntos)*

ÍTEM	MEDIA
1	3'60
2	3'10
3	2'90
4	3'50
5	2'40

Los resultados obtenidos proceden de la información suministrada por los 24 alumnos de 1º A que cursaron la materia de Historia del Mundo Contemporáneo. En la Tabla 2 se presentan las ocho capacidades cognitivas programadas y desarrolladas en esta experiencia. La capacidad que obtiene el valor más bajo es “transferir” (2'40), es decir, se han detectado determinados problemas en aquellas circunstancias en las que los alumnos se ven obligados a aplicar sus recuerdos a ejemplos desconocidos, interrelaciones, etc. En el lado opuesto, “valorar” es la capacidad que obtiene una media más alta (3'70), posiblemente porque ha sido la más impulsada por el profesor de la materia. Salvando estas dos capacidades, no se observan grandes diferencias en la media que obtiene el resto, ya que el valor oscila entre 2'70 (“conocer” y “extrapolar”) y 3'30 (“analizar”). Los hábitos mentales desarrollados y referidos al modo de percibir, comparar y relacionar cada una de las actividades, así como el modo de reflejar las respuestas con sinceridad, autenticidad y espíritu crítico son las causas de tan escasa diferencia.

*Tabla 2. Grado de desarrollo de las capacidades cognitivas (escala 0-4 puntos)*

CAPACIDAD	MEDIA
Conocer	2'70
Transferir	2'40
Interpretar	3'10
Extrapolar	2'70
Aplicar	3'20
Analizar	3'30
Sintetizar	2'80
Valorar	3'70

## 6. CONCLUSIONES

Puesto que el planteamiento y desarrollo de los materiales trabajados en el aula parten de una realidad esencial: la necesidad que manifiesta el alumno de contar con imágenes y textos para poder ir elaborando sus nociones y, en función a los resultados obtenidos en la experiencia, se deduce que la estructura de los contenidos y actividades propuestos responden al doble principio esencial del aprendizaje: aprender a pensar (Hervás y Miralles, 2006) y aprender haciendo. Así pues, dicha estructuración ha ofrecido oportunidades para el desarrollo de la motivación, la observación y el recuerdo porque contiene centros de interés para suscitar un trabajo de aula más enriquecedor por parte del alumnado.

En segundo lugar, fomenta la realización personal original y creadora que ponen en juego las diversas aptitudes del alumno y facilita la adquisición de síntesis nocionales. Al mismo tiempo, sirve como guía didáctica para los profesores ya que responde a los principios básicos de todo aprendizaje escolar y ayuda a clarificar y reflexionar sobre el mismo al huir del memorismo gratuito y de la ausencia de criterio personal, produciendo una mayor satisfacción personal en el profesorado y en cada uno de los alumnos.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSINA, P. y GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.

ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

BERGER, R. (2002). *El conocimiento de la pintura. El arte de apreciarla*. Barcelona: Noguer.

BORRÁS, G. M. (1985). Aproximación al comentario didáctico de la obra artística. En EISNER, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

HERVÁS, R. y MIRALLES, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. *Educación en el 2000*, pp. 34-40.

PERRENOUD, Ph. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Gomáriz, F. (2013). Una experiencia docente sobre el mundo del trabajo durante la Revolución Industrial a través de la pintura. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (Lisboa, 6-9 marzo), p. 1. En P. Alsina y A. Giráldez (coord.). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.

Artículo enviado: 22/6/2013. Aceptado: 25/7/2013